

ARARIBÁ MAIS
HISTÓRIA

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna.

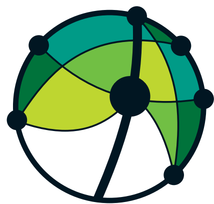
Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes

Componente curricular:
HISTÓRIA

9º ANO

MANUAL DO PROFESSOR

MODERNA



ARARIBÁ MAIS
HISTÓRIA



Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes
Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social
pela Universidade de São Paulo. Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

MANUAL DO PROFESSOR

1ª edição

São Paulo, 2018



Elaboração dos originais:

Renata Isabel Chinelatto Conseglière
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Solange Freitas
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas particulares de São Paulo.

Maria Raquel Apolinário
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora na rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Editora.

Pamela Shizue Goya
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Maria Clara Antonelli
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Leandro Salman Torelli
Mestre em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e em escolas particulares de São Paulo.

Edmar Ricardo Franco
Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professor em escolas particulares por três anos. Editor.

Taís Campelo
Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Rodrigo Medina Zagni
Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), programa Integração da América Latina.
Professor no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Maria Lidia Vicentin Aguilar
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo.
Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Elaboração dos originais do Material Digital:

Léo Stampacchio
Bacharel em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
Professor.

Maria Clara Antonelli
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Letícia de Oliveira Raymundo
Mestre em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), programa História Social.
Editora.

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Maria Rocha Rodrigues, Renata Isabel Chinelatto Conseglière, Joana Lopes Acuio
Preparação de texto: Olívia Maria Neto
Assistência editorial: Adele Motta
Assessoria técnico-pedagógica: Gabriela Pellegrino Soares
Suporte administrativo editorial: Alaíde dos Santos
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto Gráfico: Megalo
Capa: Bruno Tonel, Daniel Messias, Mariza de Souza Porto
Foto: TZIDO SUN/Shutterstock, Images & Stories/Alamy/Fotoarena
Coordenação de arte: Aderson Assis
Edição de arte: Estúdio Gráfico
Editoração eletrônica: Estúdio Gráfico, Eustaquio Lino
Edição de infografia: André Toma, Heitor Yida e Cássio Bittencourt
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Ana Maria Marson, Elza Doring, Lilian Xavier, Nilce Xavier, Luciana Baraldi
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Leticia Palaria
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Fernando Bertolo, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Denise Feitoza Maciel, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

"Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada."

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araribá mais : história : manual do professor / organizadora Editora Moderna ; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ; editora responsável Ana Claudia Fernandes. – 1. ed. – São Paulo : Moderna, 2018.

Obra em 4 v. do 6º ao 9º ano.
Componente curricular: História.
Bibliografia.

1. História (Ensino fundamental) I. Fernandes, Ana Claudia.

18-16754 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89
Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
São Paulo – SP – Brasil – CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2018
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Sumário



ORIENTAÇÕES GERAIS VI

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS VI

O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes VI

Ser adolescente nos dias de hoje VII

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES VIII

A compreensão leitora e o ensino de História VIII

Mudanças na era da informação: educação e tecnologia IX

Informação × conhecimento X

Arquivos digitais e ensino de História X

A diversidade das fontes históricas XI

Temas contemporâneos XII

Formação para a solidariedade e para a paz XIII

Multiplicidade cultural XIII

História e meio ambiente XIV

Educação inclusiva XIV

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR XV

O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular XVI

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO XVII

Uma História integrada e cronológica XVII

A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC XIX

O foco nas competências XX

Competências gerais da Educação Básica XX

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental XXI

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental XXII

A ESTRUTURA DA OBRA XXIII

A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores XXIV

Correspondência entre o conteúdo dos Volumes e a BNCC XXV

6º ano XXV

7º ano XXIX

8º ano XXXII

9º ano XXXV

Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção XXXVIII

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO XLV

BIBLIOGRAFIA XLVII

ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS 1

Conheça o Manual do Professor

Este Manual do Professor está organizado nas seguintes partes:

- **Orientações gerais** – apresenta a visão geral da proposta desenvolvida na Coleção, seus fundamentos teórico-metodológicos, a estrutura do Livro do Estudante (com a descrição das seções e dos boxes nele presentes) e quadros com a correspondência entre os conteúdos das Unidades e Capítulos e os objetos de conhecimento e habilidades da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) neles trabalhados.
- **Orientações específicas** – reproduz as páginas do Livro do Estudante em formato reduzido, acompanhadas, nas laterais e na parte inferior (em formato semelhante à letra U), de orientações ao professor, sugestões didáticas e indicações das correspondências dos conteúdos com a BNCC.

A estrutura permite localizar facilmente as orientações referentes aos assuntos da página e os recursos disponíveis no **Manual do Professor – Digital**.

Na dupla de páginas que corresponde à abertura de Unidade encontram-se:

- a apresentação das Unidades Temáticas da BNCC que correspondem aos conteúdos trabalhados ao longo dos Capítulos que compõem a Unidade;
- a descrição das competências e dos objetos de conhecimento da BNCC trabalhados na Unidade;
- orientações a respeito da imagem que ilustra a abertura;
- a indicação dos itens presentes no **Manual do Professor – Digital**.

Na página que corresponde à abertura de Capítulo encontram-se:

- orientações sobre práticas pedagógicas específicas relacionadas à abordagem dos conteúdos do Capítulo;
- a transcrição das habilidades da BNCC nele trabalhadas.

Ao longo dos Capítulos encontram-se sugestões para o trabalho com os conteúdos específicos de cada página, respostas para todas as atividades propostas nas seções e nos boxes, sugestões de atividades complementares (a serem propostas ao estudante a critério do professor) e textos complementares para auxiliar a abordagem dos conteúdos em sala de aula. Além disso, é possível encontrar indicações de filmes, livros e *sites* para aprofundar ou complementar o tema em estudo.

Na parte inferior da dupla de páginas, marcadores indicam os bimestres sugeridos para o trabalho com as Unidades e os Capítulos. Essa organização bimestral está de acordo com os **Planos de Desenvolvimento** propostos no **Manual do Professor – Digital**.

Um marcador sinaliza os **Materiais Digitais Audiovisuais** disponíveis no **Manual do Professor – Digital**, nas páginas do Livro com as quais tais objetos estão contextualizados. Esses materiais são acompanhados de uma ficha com orientações para o desenvolvimento da proposta com os estudantes.

Em cada bimestre, indica-se a presença dos **Planos de Desenvolvimento**, das **Sequências Didáticas** e das **Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem** oferecidos no **Manual do Professor – Digital**.

Orientações gerais

A EDUCAÇÃO ESCOLAR E SEUS DESAFIOS

> O ser humano nasce incompleto, como explicam autores tão diferentes quanto Kant, Marx, Vygotsky ou Lacan. Mas ele nasce em um mundo humano, que lhe proporciona um patrimônio. Ao se apropriar desse patrimônio, pela educação, a cria do homem torna-se humana. [...] Portanto, a educação é um processo de humanização, socialização e subjetivação.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial. p. 151, 2010.

O papel da escola na formação das crianças e dos adolescentes

Qual é, no cenário atual, o papel da escola e de seus professores, principalmente daqueles que se dedicam ao ensino de História?

As aceleradas mudanças que vêm ocorrendo nas últimas décadas têm proposto novos desafios para todos os que se dedicam à formação de crianças e adolescentes. A revolução representada pelas novas tecnologias de informação e comunicação acarretou alterações profundas no sistema produtivo e nas relações de trabalho em escala global. Ampliaram-se a produção, a circulação e o consumo de bens, serviços e informações de todos os tipos e intensificaram-se os fluxos migratórios. Ao mesmo tempo, verificam-se transformações na organização familiar e nas relações pessoais, na formação de identidades e no sistema de valores, na percepção do tempo e do espaço. O papel dos Estados nacionais e as concepções tradicionais de cidadania e de participação política têm sido colocados em xeque pelos movimentos sociais da atualidade. As alterações culturais e no comportamento são visíveis, especialmente entre a população mais jovem, mudança que adiciona novos matizes ao chamado "conflito de gerações".

Acreditamos que a instituição escolar enfrenta, hoje, um grande desafio: ela precisa estabelecer diálogos e vínculos com crianças e adolescentes que apresentam significativa diversidade social, étnica e religiosa, fruto das intensas migrações e do crescimento dos grandes centros urbanos, acontecimentos marcantes nas últimas décadas. O acolhimento desses estudantes e a comunicação com eles pressupõem uma escola aberta e preparada ao diálogo, que seja, portanto, plural e inclusiva.

Outro desafio reside nos avanços tecnológicos, que podem dar a falsa impressão de que a escola ficou obsoleta, superada como local privilegiado de acesso ao saber, já que uma quantidade infinita de informações está ao alcance de qualquer pessoa conectada à *web*. É importante lembrar a diferença entre informação e conhecimento, e o papel fundamental da escola e dos professores na formação dos estudantes para a utilização eficiente, criteriosa e responsável das novas mídias.

Um terceiro desafio relaciona-se à formação para o mundo do trabalho. As transformações tecnológicas têm alterado as relações de trabalho em todos os setores da economia. A velocidade dessas mudanças exige dos trabalhadores a capacidade de adaptação constante às inovações, seja no campo das técnicas, seja no campo dos processos e da organização do trabalho. Competências específicas e habilidades como trabalhar em equipe, tomar decisões e aprender continuamente têm sido muito valorizadas, ajudando a compreender por que a máxima "aprender a aprender" pode fazer muita diferença na formação de crianças e adolescentes.



O aprendizado de ferramentas metodológicas e de procedimentos específicos dos diferentes componentes curriculares pode garantir a autonomia dos estudantes em sua vida escolar e em sua vida profissional. A **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**, documento que define as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da Educação Básica, preocupa-se com esse tema, ao abordar, por exemplo, a importância da **competência**, definida no documento como

> [...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 8.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

Assim é que a escola e os professores continuam sendo agentes fundamentais na formação das crianças e dos adolescentes. É no cotidiano escolar que os estudantes podem ter acesso a ferramentas, informações e conhecimentos formalizados, fundamentados e seguros, que, em seu conjunto, constituem condição indispensável para sua inserção na sociedade contemporânea e para a prática da cidadania. O trabalho realizado pela escola e pelos professores deve ter como pressuposto o respeito às diferenças étnicas e culturais, o recurso ao diálogo para a resolução de conflitos, a capacidade de colocar-se no lugar do outro, o desenvolvimento de atitudes de solidariedade, do sentido de justiça, entre muitos outros.

Ser adolescente nos dias de hoje

Os anos finais do Ensino Fundamental coincidem com o período em que os estudantes entram na puberdade e se tornam adolescentes. Muitas são as transformações vividas nessa fase: biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse processo, os jovens constroem seus valores não só com base nas experiências familiares, mas também nas relações com seus pares. Na sociedade atual, com o predomínio das tecnologias digitais de informação e comunicação, padrões de comportamento e visões de mundo ditados por esses meios são rapidamente incorporados por essa faixa etária. No processo de ensino e aprendizagem também é interessante levar isso em conta, porque os adolescentes têm grande afinidade com o uso dessas tecnologias, e essa habilidade pode ser bem aproveitada para a construção do conhecimento histórico.

É também nesse período da vida que se ampliam as possibilidades intelectuais, levando à capacidade de raciocínios mais abstratos, à aquisição de uma maior autonomia e à consolidação de valores éticos e morais. Por sua vez, o componente curricular História possibilita o desenvolvimento de habilidades que trabalham a crítica, a reflexão e a ética, a serem utilizadas em outros contextos.

Contudo, na atualidade, não podemos falar somente sobre "adolescência", e sim sobre "adolescências", no plural. Ser jovem no meio rural, em uma pequena cidade ou em uma grande metrópole, por exemplo, constituem experiências muito diferentes umas das outras. Num mundo tão diversificado e plural, é necessário compreender e celebrar os sistemas de valores e de sociabilidade presentes em diferentes grupos.

A busca pela equidade mostra a necessidade de currículos e planejamentos que estejam em consonância com as inúmeras e diversas realidades existentes de norte a sul do país.

> De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 15-16. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Além disso, é essencial, no processo de ensino e aprendizagem, que o professor leve em consideração as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, algo também ressaltado no texto da BNCC. Atuando como mediadores, os professores devem possibilitar que os jovens se tornem protagonistas do seu próprio processo de educação, vista de uma maneira integral.

A FORMAÇÃO DOS ESTUDANTES

> O sentimento de pertencer a grupos ou coletividades se alimenta da matéria-prima fornecida pela história. Portanto, o problema para os historiadores profissionais é que seu objeto e aquilo que sobre ele é dito possuem importantes funções sociais e políticas. O mesmo acontece com o professor de história, cuja atividade contribui para a construção de relações de pertencimento e para a afirmação de atividades sociais.

GONTIJO, Rebeca. Identidade social e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003. p. 70.

A compreensão leitora e o ensino de História

O desenvolvimento da compreensão leitora é um dos eixos norteadores desta Coleção. Entendemos a compreensão leitora como a capacidade de apropriar-se do conhecimento e aplicá-lo em situações novas, tanto na escola quanto na vida cotidiana. A insuficiente compreensão leitora dificulta a aprendizagem, limita a participação plena na vida cotidiana e diminui as possibilidades de desenvolvimento pessoal.

Entendemos a leitura como um processo interativo, que supõe um intenso esforço intelectual, em que são mobilizados conhecimentos prévios (referências provenientes das experiências de vida, de outras leituras, de um repertório de informações e conhecimentos adquiridos na escola e em outros lugares), a formulação e a verificação de hipóteses, a elaboração de inferências, o estabelecimento de relações entre as diferentes informações oferecidas pelo texto e entre estas e os conteúdos já conhecidos. Dito em outras palavras, compreender um texto é diferente de decodificar o código escrito.

Dessa forma, a leitura e a compreensão de textos de diferentes disciplinas requerem um aprendizado específico, mediado pela atuação dos professores, de acordo com as características próprias de sua área e dos objetivos de cada leitura proposta. Trata-se de uma tarefa que, em nossa opinião, deve ser vista como objeto de aprendizagem tanto quanto os conteúdos propriamente ditos.

No campo do ensino e da aprendizagem de História existem algumas dificuldades adicionais, pois trabalhamos com uma variedade muito grande de linguagens, tipos e gêneros tex-

tuais, produzidos em diferentes tempos e lugares. Para cada um deles é necessário encaminhar estratégias próprias de leitura. Procuramos organizar essas atividades em nível crescente de complexidade, desde as que exercitam a habilidade de identificar, ordenar e relacionar os dados fornecidos pelo próprio texto até as que vão além dele, visando estimular a capacidade de inferir, elaborar hipóteses, diferenciar, avaliar, opinar e criar.

Outro cuidado importante na leitura de textos na área de História é situar o contexto de sua produção, a autoria, a intencionalidade e a esfera de circulação. Por isso, os materiais apresentados para a leitura dos estudantes são precedidos por algumas dessas informações (ou, se necessário, por todas elas).

Sugerimos ao professor utilizar práticas variadas de leitura, definidas de acordo com a complexidade dos temas e dos textos propostos para estudo, conforme as dificuldades da turma e o tempo disponível: leitura silenciosa em classe, realizada individualmente; leitura compartilhada, com a mediação do professor; leitura a ser feita como "lição de casa".

Mudanças na era da informação: educação e tecnologia

Na atualidade, vivemos uma verdadeira revolução no campo das comunicações e do processamento e armazenamento de informações em decorrência, principalmente, da popularização do acesso à internet e do uso de computadores pessoais, *tablets* e telefones celulares.

Grande parte das crianças e dos adolescentes de hoje cresceu imersa nessa nova "cultura digital". Seu uso em sala de aula, quando bem direcionado e bem planejado, pode render bons frutos. Numa pesquisa realizada em escolas públicas pela prefeitura de São Paulo no ano de 2017, por exemplo, 57% dos estudantes indicaram que o uso de tecnologia facilitaria o aprendizado.

As escolas vêm procurando utilizar recursos e elementos da cultura digital em seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade e de sucesso. No entanto, não basta equipar prédios escolares com dispositivos de tecnologia avançada – é preciso saber o que fazer com esses recursos e como colocá-los a serviço da formação dos estudantes. Um dos novos papéis que devem ser assumidos pela escola e pelos educadores é o de orientar os estudantes não só a utilizar as ferramentas digitais, mas também a fazer uso crítico, seguro, autônomo e criativo das novas tecnologias.

A difusão dos meios eletrônicos de comunicação tem provocado mudanças significativas nas maneiras de ler e de apreender informações. Ao navegar pela internet, é possível acessar, simultaneamente, uma enorme variedade de conteúdos, veiculados em diferentes linguagens. O usuário (ou "navegador") precisa de ferramentas e de conhecimentos prévios para definir seu percurso de leitura, feito por meio dos recursos de hipertexto e de hipermídia. Esses recursos permitem ao usuário acessar os textos, interagir com outros conteúdos a eles associados e, também, modificá-los. Desse modo, nos meios digitais, os papéis de leitor e produtor de textos podem, em algumas circunstâncias, ser exercidos simultaneamente pela mesma pessoa. A necessidade de saber lidar com essa variedade de conteúdos e com as diferentes linguagens presentes nos meios digitais é, também, uma preocupação constante da Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

> No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...].

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Informação × conhecimento

É importante destacar que não estamos propondo aqui a adesão a um novo ritmo de ensino, por vezes vertiginoso, que mistura elementos como fragmentação, velocidade, interatividade e múltiplas linguagens. A velocidade do pensamento de cada indivíduo é variável. Além disso, salienta-se a diferença entre **informação** e **conhecimento** – a educação escolar transita neste último campo, em que são necessários a reflexão, o tempo de amadurecimento, o compartilhamento de ideias, a orientação e a experimentação.

Boa parte das informações que obtemos por meio das ferramentas de busca na internet é superficial e descartável. E, em nenhum momento, o uso intenso das novas tecnologias dispensa o domínio das habilidades de leitura e de escrita, substitui a instituição escolar ou prescinde do convívio entre professores e estudantes.

O escritor e professor de semiótica Umberto Eco relata, no texto a seguir, uma experiência sua de pesquisa na internet.

> No verão passado eu estava no campo sem minha biblioteca e precisava de informações sobre Immanuel Kant. Ativei a *web* e encontrei uma quantidade incrível de informações sobre o meu filósofo. [...] pouco a pouco pude selecionar os dez *sites* que davam uma informação válida. Mas eu sou por assim dizer um especialista, tenho atrás de mim uma vida de estudo...
>
> E para os outros, todos os inocentes que procuram na *web* o que é preciso saber sobre Immanuel Kant, que se passa? Estão certamente mais perdidos que o rapazinho de uma aldeola que só encontra na casa do pároco uma velha história da filosofia escrita por um jesuíta no século XVIII.

ECO, Umberto. Para todos os fins úteis. In: *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999. p. 190-191.

Arquivos digitais e ensino de História

O imenso acervo de informações disponíveis na *web* pode ser uma ótima fonte para os estudantes da Educação Básica, pois permite o acesso a:

1. dicionários e enciclopédias eletrônicas;
2. textos escritos por historiadores, disponíveis em versões eletrônicas de revistas acadêmicas e publicações de divulgação científica;
3. *sites* especializados em conteúdos relacionados ao conhecimento histórico;
4. *blogs* e grupos de discussão mantidos por professores, estudantes e associações de professores e de pesquisadores;
5. visitas virtuais a museus e a monumentos históricos;
6. consulta a veículos da imprensa periódica, incluindo edições antigas;
7. bancos de dados mantidos por instituições especializadas (como o IBGE e o Incra, no Brasil);
8. mapas históricos antigos e atuais;
9. documentos de natureza variada;
10. obras literárias em língua portuguesa (em domínio público ou eventualmente disponibilizadas, em parte, nos *sites* das Editoras);
11. músicas e filmes (eventualmente disponibilizados pelos detentores dos direitos autorais ou de reprodução e em domínio público);
12. bancos de imagens etc.

Desafios

A experiência docente tem demonstrado que um dos maiores desafios para o uso positivo da internet reside na grande quantidade de informações disponíveis e na dificuldade em selecionar os conteúdos. O papel do professor é, também nesse aspecto, fundamental: em primeiro lugar porque é ele que tem formação e experiência para indicar conteúdos e fontes seguras para a consulta dos estudantes. Em segundo lugar, é o professor que tem a tarefa de orientar os estudantes na análise e nos registros dos documentos examinados.

Também é importante lembrar aos estudantes que todos os conteúdos encontrados na internet foram produzidos por pessoas que fizeram sua própria seleção de assuntos e abordagens. Portanto, como qualquer outro conteúdo, escrito ou não escrito, também não são objetos isentos e imparciais. Por isso, é fundamental que os estudantes aprendam e se habituem a citar, corretamente, as fontes utilizadas.

A Coleção aqui apresentada pretende preparar os estudantes para que possam, a partir dos conteúdos e atividades propostos, ter ferramentas para utilizar a tecnologia digital de forma criativa, construtiva e crítica, além de colaborar para que tenham uma atitude analítica e reflexiva com relação ao que é veiculado nas mídias.

Conforme já exposto, a BNCC define como uma das dez Competências Gerais da Educação Básica:

> 5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 9.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

A diversidade das fontes históricas

O conhecimento das ações humanas no decorrer do tempo se dá por meio da seleção, da análise e da interpretação de objetos e vestígios deixados pelas diferentes sociedades. Todos os vestígios que nos informam algo sobre as ações humanas ao longo do tempo tornam-se documentos e fontes de investigação para os estudos históricos: documentos oficiais, livros, depoimentos orais, fotografias, desenhos, filmes, objetos, roupas e inúmeras outras evidências da vida de um povo e de uma época.

Porém, as fontes históricas não falam por si mesmas. Elas só falam quando são interrogadas. Tal concepção, desenvolvida pela primeira geração da Escola dos Annales, na França, é uma crítica à passividade perante as fontes. Interrogar as fontes históricas significa decompô-las, avaliar a sua credibilidade e competência, identificar suas possíveis intenções e compará-las a outros testemunhos. Realizar esse trabalho pressupõe desmistificar as fontes, reconhecendo que elas não são registros inocentes e imparciais do real, mas construções que expressam uma intencionalidade e uma estrutura de poder determinada.

A análise das fontes históricas constitui a essência do trabalho do historiador e é um eixo importante da proposta desta Coleção. Desenvolvemos o programa de análise de fontes ao longo do texto principal (por meio da reprodução de imagens, como fotografias, pinturas, gravuras etc.), na seção "Atividades" e, especialmente, na seção "Documento".

Outra possibilidade de trabalho com a análise de fontes históricas nesta Coleção envolve as imagens feitas de artefatos de cultura material, reproduzidas ao longo de diversos Capítulos.

O professor pode utilizar as reproduções fotográficas de objetos como ponto de partida para trabalhar alguns aspectos ligados à cultura material, como a matéria-prima e as técnicas que envolveram sua produção. Essas imagens podem servir para iniciar um projeto em que os estudantes, juntamente com os professores, possam reunir objetos que dizem respeito a determinado contexto histórico, e carregam inúmeras informações sobre como era a vida naquele período.

> É preciso ficar claro que as fontes testemunham pensamentos e ações de pessoas com os interesses mais diversos, mas sempre bastante concretos. Embora a maior parte destas pessoas que estudamos em história já tenha morrido, é como pessoas vivas que procuramos recuperá-las. Estas fontes não falam por si mesmas; é importante formularmos as perguntas adequadas que nos permitam levantar os interesses dos indivíduos e grupos que deixaram esse registro.
>
> Ao se pensar nas perguntas a fazer, deve-se, portanto, levar em conta que o documento é sempre, ao mesmo tempo que objeto da pesquisa histórica, expressão de sujeitos da história, ou seja, o documento foi produzido por alguém atuante em seu tempo. Os documentos não são meros fornecedores de dados; eles evidenciam as ações de sujeitos do processo histórico no qual surgiram. Ao chegarem até nós pela memória histórica, expressam também a ação de outros sujeitos históricos.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história*: revisão urgente. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 45.

Temas contemporâneos

À coordenação escolar e ao corpo docente cabe selecionar, planejar e desenvolver os denominados temas contemporâneos (trabalhados em diferentes momentos desta Coleção, de maneira direta e indireta), que são de interesse da comunidade escolar e pertinentes à realidade em que os estudantes vivem. O trabalho com esses temas contribui para que a escola seja um espaço de construção do conhecimento, atrelado ao cotidiano dos estudantes e seu modo de vida, auxiliando-os na resolução de problemas, além de estimular o respeito e a valorização aos demais grupos sociais e ao meio ambiente. Entre os principais temas contemporâneos, a BNCC (páginas 19-20) destaca:

- os direitos da criança e do adolescente (Lei nº 8.069/1990);
- a educação para o trânsito (Lei nº 9.503/1997);
- a educação ambiental (Lei nº 9.795/1999, Parecer CNE/CP nº 14/2012 e Resolução CNE/CP nº 2/2012);
- a educação alimentar e nutricional (Lei nº 11.947/2009);
- o processo de envelhecimento, o respeito e a valorização do idoso (Lei nº 10.741/2003);
- a educação em direitos humanos (Decreto nº 7.037/2009, Parecer CNE/CP nº 8/2012 e Resolução CNE/CP nº 1/2012);
- a educação das relações étnico-raciais e o ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/2004);
- a saúde, a vida familiar e social, a educação para o consumo, a educação financeira e fiscal, o trabalho, a ciência e a tecnologia e a diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/2010).

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017. p. 19.

Formação para a solidariedade e para a paz

O ensino de História não pode se restringir ao conhecimento dos conteúdos conceituais e procedimentais da área. Esse componente curricular, inserido no contexto mais amplo do espaço escolar, cumpre também o papel social de educar para a cidadania e a vida democrática. O compromisso com a formação cidadã nos levou a estabelecer três eixos atitudinais que nortearam o programa de atividades e outras seções da Coleção: a solidariedade como valor essencial nas relações humanas; a valorização do patrimônio e da pluralidade cultural; e a defesa da paz como meio de resolver os conflitos.

- **O desenvolvimento da prática solidária.** A preocupação com a solidariedade nos levou a propor atividades que sensibilizem os estudantes diante do sofrimento das vítimas da repressão política, do preconceito racial, da exploração do trabalho infantil e do trabalho escravo, por exemplo.
- **A valorização da pluralidade cultural.** O eixo da pluralidade cultural está presente em atividades relacionadas, por exemplo, à questão indígena, ao valor das diferentes manifestações religiosas, ao papel dos mitos e lendas no universo simbólico de várias sociedades, à cultura afro-brasileira, entre outros temas.
- **A defesa da paz.** O repúdio às guerras perpassa diversos Capítulos, em particular aqueles que tratam das grandes guerras mundiais do século XX. Nesses momentos, destacamos os imensos sacrifícios humanos exigidos pelas guerras, além dos prejuízos que elas causaram para o patrimônio cultural da humanidade.

O trabalho com esses princípios tem por objetivo, em última instância, que os estudantes reflitam sobre a realidade em que vivem e reconheçam a sua responsabilidade na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Multiplicidade cultural

Na atualidade, povos e culturas do mundo inteiro estabelecem contatos contínua e crescentemente, seja por meio dos deslocamentos populacionais, seja por meio das diferentes mídias. A “aldeia global” tornou-se uma realidade. A maior proximidade entre os povos permite trocas culturais intensas e traz, também, desafios para a preservação ou para a formação de novas identidades, tanto no nível local quanto no nacional.

O ensino de História contribui não só para a construção identitária, como também para a compreensão dos processos históricos que possibilitaram que identidades surgissem, e principalmente para que os grupos cujas identidades são diversas das nossas sejam respeitados e valorizados, fomentando assim uma cultura de tolerância e paz. Trabalhar com conteúdos históricos que permitem a percepção da pluralidade cultural, das semelhanças e diferenças, das permanências e rupturas, auxilia não só na identificação do “eu”, mas também do “outro”. A alteridade é um conceito-chave para a construção das identidades e para o reconhecimento das diferenças. Nessa direção, procuramos ressaltar a pluralidade de sujeitos na história e as formas de mobilização de diferentes grupos por reconhecimento e afirmação de direitos.

Em consonância com a BNCC, as histórias do Brasil, das Américas e da África, das populações indígenas e afro-americanas, são abordadas, nesta Coleção, de forma integrada. São problematizadas com base nos cruzamentos, nas relações assimétricas, nas estratégias de apropriação cultural e de resistência política que as conectam à história da Europa e de outras regiões do mundo. As dinâmicas de circulação de populações e mercadorias, de ideias e imaginários, ganham um lugar importante, fazem transbordar fronteiras e tensionam a compreensão das tônicas históricas locais ou nacionais.

História e meio ambiente

Nas últimas décadas, cresceu o interesse de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento em torno da chamada questão ambiental. As sociedades que se formaram em diferentes tempos e lugares apropriaram-se dos recursos naturais de maneiras distintas, contribuindo para a construção de novas paisagens. Trata-se, portanto, de investigar as relações complexas que se estabelecem entre o ser humano e a natureza ao longo da história.

Tal postura pode contribuir para superar a visão de certa maneira catastrofista, frequente no senso comum, de que a atuação do ser humano leva necessariamente à devastação do mundo natural, em qualquer tempo e lugar, e nos lembra que as relações entre sociedade e natureza também podem ser construtivas e criadoras.

Um exemplo de como as relações construídas entre o meio ambiente e as sociedades podem ser harmoniosas e produtivas é observado no manejo e uso que povos amazônicos pré-coloniais faziam da Floresta Amazônica. Por meio de pesquisas interdisciplinares nos campos da Arqueologia, Biologia e História, vemos que, antes da chegada de europeus em nosso continente, sociedades indígenas amazônicas domesticaram várias espécies vegetais, como o arroz, e selecionaram espécies nativas úteis aos grupos humanos, como a castanheira, a seringueira, entre outras, e as plantavam na floresta, preservando o ecossistema e o utilizando de forma produtiva.

Educação inclusiva

A Coleção apresenta grande variedade de propostas de trabalho, pesquisas, discussões e debates e apresentações em sala de aula. Desse modo, grande parte das práticas pedagógicas sugeridas visam atender às demandas dos diversos estudantes, como os que possuem diferentes tipos de deficiências ou dificuldades de aprendizagem, objetivando uma educação múltipla e inclusiva. De acordo com Edilene Ropoli, em *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*:

> A educação inclusiva concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças.
>
> Nas escolas inclusivas, ninguém se conforma a padrões que identificam os alunos como especiais e normais, comuns. Todos se igualam pelas suas diferenças!
>
> A inclusão escolar impõe uma escola em que todos os alunos estão inseridos sem quaisquer condições pelas quais possam ser limitados em seu direito de participar ativamente do processo escolar, segundo suas capacidades, e sem que nenhuma delas possa ser motivo para uma diferenciação que os excluirá das suas turmas.
>
> [...]
>
> A escola comum se torna inclusiva quando reconhece as diferenças dos alunos diante do processo educativo e busca a participação e o progresso de todos, adotando novas práticas pedagógicas.

ROPOLI, Edilene Aparecida. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar*: a escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010. p. 8-9.

No processo de ensino e aprendizagem, é essencial que o professor leve em consideração não apenas as visões de mundo e os conhecimentos prévios dos estudantes, como também suas limitações e dificuldades.

A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Em 2017, a **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)** foi homologada pelo Conselho Nacional de Educação, órgão vinculado ao governo federal brasileiro, após uma longa gestação envolvendo o Ministério da Educação, organizações não governamentais e setores da sociedade civil comprometidos com os problemas e desafios da educação no país.

O processo foi marcado por amplas discussões. A própria ideia de se produzir uma "base curricular comum" para as escolas do território nacional, da Educação Infantil ao Ensino Médio, não era objeto de consenso. Analisaram-se caminhos seguidos por outros países, que obtiveram ou não bons resultados quando da implementação de uma proposta curricular centralizada e compartilhada. Prevaleceu no Brasil a opção pela existência de uma Base Curricular, cujo texto passa a permear o ensino escolar nos seus diferentes níveis e disciplinas; desse modo, a BNCC

> [...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar [...] e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica [...].
>
> Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 7-8.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

A BNCC, entretanto, considera algumas particularidades que conformam a identidade e as práticas pedagógicas dos diversos estabelecimentos de ensino do Brasil.

> A BNCC e os currículos [...] reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica.
>
> [...] BNCC e currículos têm papéis complementares para assegurar as aprendizagens essenciais definidas para cada etapa da Educação Básica, uma vez que tais aprendizagens só se materializam mediante o conjunto de decisões que caracterizam o currículo em ação. São essas decisões que vão adequar as proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características dos alunos.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 16. Disponível em:
<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Essas decisões, conclui o texto, resultam de um processo que respeita as atribuições dos níveis estadual e municipal de governo, assim como o envolvimento e a participação das famílias e da comunidade.

O componente curricular História na Base Nacional Comum Curricular

Quanto ao componente curricular História, diferentes concepções pedagógicas e epistemológicas vieram à tona na trajetória de redação das diferentes versões da BNCC. A versão homologada reafirma para o Ensino Fundamental, em seus anos finais, a opção em que os conteúdos se organizam em base cronológica – dos primórdios da história humana à época contemporânea.

A escolha, todavia, não significou que se abandonassem preocupações que haviam se manifestado no processo, no que diz respeito à superação de perspectivas de uma história linear e eurocêntrica tradicionalmente associadas à história cronológica.

Do ponto de vista temático, a BNCC incorporou conteúdos voltados à História da África e das populações afro-americanas e brasileiras. Ao fazê-lo, vai ao encontro da legislação em vigor no país, que tornou esse campo obrigatório para os currículos de História nas escolas brasileiras.

A Base Nacional Comum Curricular incorporou, igualmente, conteúdos que valorizam a história e as atuações das populações ameríndias. Esses conteúdos aparecem, por exemplo, nos estudos sobre as formas de ocupação do continente americano e sobre as inúmeras sociedades que se desenvolveram na América antes e depois do chamado "divisor de águas", o emblemático ano de 1492.

Diretrizes para a valorização do papel e do protagonismo da mulher em diferentes contextos históricos também foram incorporadas pelo documento.

Esses campos temáticos não devem aparecer de maneira pontual nos estudos e nas obras didáticas, mas permear o desenvolvimento do componente curricular História ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental. Eles podem e devem ser continuamente retomados por diferentes ângulos de análise, entrelaçados a outros conteúdos de História. Quando os processos de mundialização entram em cena, a partir dos séculos XV e XVI, é possível estabelecer muitas conexões históricas entre os diferentes campos temáticos abordados.

De acordo com a BNCC, o processo de ensino e aprendizagem da História nos anos finais do Ensino Fundamental está pautado por três **procedimentos básicos**:

1. Pela identificação dos eventos considerados importantes na história do Ocidente (África, Europa e América, especialmente o Brasil), ordenando-os de forma cronológica e localizando-os no espaço geográfico.
2. Pelo desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro de memória, por meio de uma ou várias linguagens.
3. Pelo reconhecimento e pela interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de proposições próprias.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 414. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA COLEÇÃO

Os quatro volumes da Coleção aqui apresentada, voltada para o ensino de História nos anos finais do Ensino Fundamental, percorrem, em perspectiva cronológica, diferentes tempos e espaços da História, desde as origens do ser humano até a época contemporânea.

Em consonância com a Base Nacional Comum Curricular, a seleção dos conteúdos nesta Coleção considera o peso da matriz eurocêntrica e valoriza outras temporalidades históricas – das Américas, da África e, em menor medida, de regiões do Oriente.

Uma História integrada e cronológica

Os volumes desta Coleção apresentam um desenvolvimento cronológico e integrado, em que se combina o estudo da História do Brasil com o estudo da História geral. A opção por uma abordagem cronológica se justifica pela necessidade de utilizar um sistema de datação que permita localizar acontecimentos no tempo, identificar sua duração e relacioná-los segundo critérios de anterioridade, simultaneidade e posterioridade.

A escolha da abordagem integrada, por sua vez, reflete a preocupação em articular os conteúdos de História geral e História do Brasil, permitindo que se percebam as semelhanças e as particularidades de diferentes processos históricos. Segundo a BNCC, é no Ensino Fundamental – Anos Finais que as noções sobre espaço e tempo vinculam-se às dinâmicas das sociedades estudadas, e

> A presença de diferentes sujeitos ganha maior amplitude ao se analisarem processos históricos complexos ocorridos em espaços, tempos e culturas variadas. As mesclas entre as histórias da América, da África, da Europa e de outros continentes apresentam diferentes níveis de elaboração ao serem trazidos à tona rupturas, permanências e movimentos de população e mercadorias, mediados por distintas estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 415.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

Nos livros desta Coleção, o passado se apresenta em uma perspectiva global, que combina a dimensão do espaço público com os aspectos da vida privada. Isso significa que estudamos o cotidiano de outras épocas, os elementos da vida material e as representações do campo da arte e da religião, sem perder de vista as esferas política, econômica e institucional. Se assim não fosse, correríamos o risco de escrever uma história fragmentada e descontextualizada. Ao mesmo tempo, nosso tratamento do passado procura, sempre que possível, refletir as preocupações, os desafios e as dúvidas do tempo presente.

Ao mobilizar indagações sobre a época em que vivemos, a Coleção logra identificar e desenvolver questões que se aproximam da experiência dos jovens estudantes, convidando-os a debruçar-se sobre o passado. O olhar para o passado a partir de um fio condutor problematizador é um dos pilares da proposta curricular da BNCC para História.

A perspectiva multifocal da nossa proposta justifica a escolha dos conteúdos e abordagens. No interior de cada Unidade, selecionamos temas que procuram representar a diversidade das experiências humanas e as relações que existem entre elas: no estudo da Revolução Industrial, no livro do 8º ano, por exemplo, abordamos os inventos que marcaram a industrialização na Inglaterra e as condições políticas, sociais e econômicas que explicam o pioneirismo inglês nesse processo. Contudo, não deixamos de lado as mudanças que se processaram na sociedade e os impactos da industrialização sobre o meio ambiente, especialmente em decorrência do uso desmedido dos recursos naturais, em um momento em que não existia preocupação a respeito dos danos que a ação humana pode causar ao ambiente.

As fontes bibliográficas em que nos baseamos para analisar e compreender o passado refletem as preocupações do tempo presente. Isso significa, por exemplo, que a Unidade sobre a Revolução Russa, no livro do 9º ano, teria outras características se tivesse sido escrita antes de novembro de 1989, quando o Muro de Berlim foi derrubado e se iniciou o processo de desmoronamento do socialismo no Leste Europeu. A Revolução Russa, como fato do passado, não pode ser modificada. No entanto, a historiografia construída sobre esse acontecimento está em constante reelaboração, possibilitada sobretudo pela descoberta e pelo acesso a novos documentos e testemunhos, pelo desenvolvimento de novas tecnologias e pelos acontecimentos políticos, econômicos e sociais do presente, que colocam para o historiador informações, contextos e circunstâncias antes desconhecidas ou inexistentes, conduzindo-o a levantar novos temas, problemas e questões sobre o passado.

Portas de entrada para trabalhos de aprofundamento que favoreçam operações analíticas e interpretativas também se abrem a partir da rica iconografia incorporada à obra, com legendas que direcionam sua contextualização e leitura, ao descreverem brevemente a imagem e indicarem o acervo que a conserva. A preocupação de se valorizar a leitura crítica das fontes visuais ganha força nas diferentes atividades expressamente voltadas a esse fim, nas quais se orienta o estudante sobre como proceder à análise iconográfica e histórica. Vai ao encontro, nesse sentido, da perspectiva sustentada pela BNCC de que o conhecimento histórico envolve a tarefa de tratar, indagar e entrecruzar diferentes linguagens por meio das quais os indivíduos representam o mundo.

As imagens selecionadas – especialmente obras de grandes pintores e, a partir do século XIX, fotografias que marcaram a própria história da fotografia – constituem férteis documentos primários que se prestam ao exercício de interpretação e análise.

Finalmente, nas diversas seções de atividades propostas na obra, encontram-se perguntas que demandam reflexão, capacidade de leitura, de formulação de hipóteses e de argumentação. As atividades propostas permitem chamar a atenção do estudante para as estruturas epistemológicas e metodológicas que produziram determinada narrativa da História. Trazem à tona operações da escrita da História e aos estudantes a oportunidade, com a mediação do professor, de experimentar o fazer e o pensar por si a respeito dos conteúdos que se desdobram a partir do texto.

O professor pode avançar nessa problematização e retornar com os estudantes à própria narrativa que estrutura a obra, no exercício de explicitar escolhas, ênfases, escalas de observação, encruzilhadas e conclusões.

Além disso, nos quatro volumes desta Coleção, o texto principal preocupa-se com outra dimensão valorizada pela BNCC para o componente curricular História: a de favorecer a capacidade do estudante de contextualizar momentos, processos e acontecimentos históricos de relevo. Como definido na introdução ao item 4.4.2 do documento, sobre o componente curricular História no Ensino Fundamental,

> Distinguir contextos e localizar processos, sem deixar de lado o que é particular em uma dada circunstância, é uma habilidade necessária e enriquecedora. Ela estimula a percepção de que povos e sociedades, em tempos e espaços diferentes, não são tributários dos mesmos valores e princípios da atualidade.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 397.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

Esta Coleção apresenta aos estudantes problematizações bem elaboradas para situar, conhecer e organizar marcos fundamentais da História da humanidade através dos tempos.

A Coleção e os fundamentos pedagógicos da BNCC

O horizonte da educação integral constitui um dos fundamentos pedagógicos da BNCC, englobando todos os componentes curriculares. A esse respeito, o documento afirma:

> A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado. [...]
>
> Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. [...]
>
> Independentemente da duração da jornada escolar, o conceito de educação integral com o qual a BNCC está comprometida se refere à construção intencional de processos educativos que promovam aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea. Isso supõe considerar as diferentes infâncias e juventudes, as diversas culturas juvenis e seu potencial de criar novas formas de existir.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 14.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

Se a educação assim concebida ultrapassa as fronteiras do livro didático, esta Coleção tem a intenção de constituir um ponto de partida para as interações criativas entre professor e estudantes na sala de aula.

Os volumes desta Coleção trazem narrativas sobre o passado capturando questões como: as tensões e as acomodações que conformam as relações sociais; as formas de organização, disputa e legitimação da política; as relações entre representações culturais e o modo pelo qual dão significado às ações humanas; as tônicas da vida material de cada sociedade; e as transformações causadas pelos sistemas de troca e circulação. A identificação (e a análise) desses problemas se presta à reflexão sobre o mundo em que vivemos, no presente.

Ao abordar temporalidades específicas de outras épocas, esta Coleção convida o estudante a redesenhar o seu olhar (e até mesmo a "deslocar o seu olhar") para os repertórios e os legados históricos, suas continuidades e descontinuidades. Os convites a esse exercício de "deslocamento do olhar" atravessam o texto principal ao longo de toda a obra. As seções de atividades e os boxes também apresentam possibilidades de percursos que cada professor buscará dimensionar, visando à aprendizagem problematizada e viva da História.

Mais do que resultados objetivos do progresso intelectual ou cognitivo, o processo de ensino e aprendizagem concebido nesta Coleção almeja envolver outras dimensões da formação da criança e do adolescente, as quais abarcam os domínios do afeto, da sensibilidade estética, da autonomia, da confiança e do reconhecimento identitário.

Nesse mesmo sentido, em consonância com os fundamentos pedagógicos da BNCC, esta Coleção incorpora o compromisso com uma educação inclusiva.

> No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

> Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 15. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Esta Coleção foi elaborada com a intenção de constituir um sólido suporte a partir da qual o professor planeja e esculpe seu trabalho cotidianamente, com base não apenas nos parâmetros curriculares e no planejamento escolar, mas também no reconhecimento de seus estudantes e na reflexão sobre sua prática, estabelecendo caminhos concretos para a educação inclusiva. Esta Coleção, ao valorizar sujeitos social, cultural e etnicamente plurais que conformam a História, reforça essa possibilidade de encontro, abertura e acolhimento às alteridades e particularidades.

No percurso de ensino e aprendizagem a que esta Coleção se abre, busca-se o compromisso com as diretrizes da BNCC e com o princípio da educação integral e da preparação do estudante para o exercício da cidadania.

O foco nas competências

Entender a educação como educação integral supõe, concretamente, a valorização de estratégias e objetivos relacionados ao desenvolvimento de competências.

> Por meio da indicação clara do que os alunos devem “saber” (considerando a constituição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e, sobretudo, do que devem “saber fazer” (considerando a mobilização desses conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho), a explicitação das competências oferece referências para o fortalecimento de ações que assegurem as aprendizagens essenciais definidas na BNCC.
>
> BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 13. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Para a Educação Básica, a BNCC define as seguintes competências que devem servir como horizontes do trabalho pedagógico:

Competências gerais da Educação Básica

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 9-10. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Para os anos finais do Ensino Fundamental, a BNCC define as seguintes competências como horizontes do trabalho pedagógico na área de Ciências Humanas e, em específico, do componente curricular História:

Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 355. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

Competências específicas de História para o Ensino Fundamental

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 400.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>.
Acesso em: 4 jul. 2018.

As diferentes competências definidas pelo documento convergem para princípios pedagógicos, epistemológicos e cívicos identificados com a formação crítica e ética do estudante. Este não deve ser visto como um sujeito passivo que memoriza nomes, datas e fatos, mas como protagonista de um processo de aprendizagem no qual constrói sentidos, elabora perguntas, contrapõe interpretações, analisa criticamente suas fontes e referências, acolhe e reflete sobre as relações de alteridade.

Lembramos mais uma vez que, nas **Orientações Específicas** deste **Manual do Professor** (que acompanham a reprodução das páginas do **Livro do Estudante**), está explicitada, muitas vezes pontualmente, a relação entre os conteúdos desta Coleção e as competências trabalhadas em determinados momentos.

A fundamentação teórica na abertura da seção "História" da BNCC (item 4.4.2) confere centralidade à ideia de uma **atitude historiadora** que estimule o estudante a formular perguntas e hipóteses, analisar fontes, contrapor e produzir interpretações.

Esta Coleção oferece ao professor portas de entrada para um trabalho dessa natureza, voltado a instigar a **atitude historiadora** do estudante, a reflexão sobre as formas pelas quais se escreve a História e sobre os fundamentos de interpretações diferentes – que se chocam, se complementam, se renovam com base em perguntas colocadas pelo tempo presente. Afinal, História é o estudo das ações humanas no passado e no presente. Com seu estudo, é possível conhecermos como diferentes sociedades organizavam suas vidas, se relacionavam com a natureza ou explicavam a origem do mundo, as doenças, o sofrimento e a morte. Conhecer o passado nos permite compreender melhor a realidade em que vivemos, descobrir os limites, as potencialidades e as consequências dos atos humanos.

A ESTRUTURA DA OBRA

Esta obra, destinada a estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano), é composta de quatro **Livros do Estudante** e respectivos **Manuais do Professor**. O Manual do Professor de cada ano reúne livro impresso e materiais digitais com conteúdo complementar: **Planos de Desenvolvimento**, **Sequências Didáticas** e **Propostas de Acompanhamento da Aprendizagem** bimestrais, além de **Material Digital Audiovisual** (áudios, vídeos e videoaulas a serem propostos aos estudantes a critério do professor).

Os Livros do Estudante são divididos em oito **Unidades temáticas**, idealizadas para facilitar ao professor o planejamento bimestral de sua prática docente (sugerimos o trabalho com duas Unidades por bimestre). As Unidades temáticas reúnem de dois a quatro **Capítulos**. Cada Unidade inicia com um texto provocativo, que procura despertar o interesse do estudante e mobilizar seus conhecimentos prévios sobre os temas principais abordados naquele conjunto de Capítulos.

Observe no quadro a seguir os temas desenvolvidos em cada volume desta Coleção:

Conteúdos dos volumes da Coleção (por Unidade)				
Unidade	**6º ano**	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
I	A História e os seres humanos: tempo e espaço	Reinos e povos da África	Revoluções na Inglaterra	A República chega ao Brasil
II	Modos de vida e modificações da natureza	A Europa moderna em formação	O Iluminismo, a independência dos Estados Unidos e a Revolução Francesa	A grande guerra e a Revolução Russa
III	Sociedades antigas do Oriente	América: terra de muitos povos	A Era de Napoleão e as independências na América	O período entreguerras e a Segunda Guerra
IV	Povos da Antiguidade na África	A expansão marítima europeia, a conquista e a resistência na América	A independência do Brasil e o Primeiro Reinado	A Era Vargas
V	A Grécia Antiga	A colonização da América	Revoluções e novas teorias políticas do século XIX	O mundo bipolar
VI	Roma Antiga	A economia açucareira	A era do imperialismo	As independências na África e na Ásia
VII	O nascimento do mundo medieval	A expansão da América portuguesa	Brasil: da Regência ao Segundo Reinado	Democracia e ditadura na América do Sul
VIII	O Feudalismo e a Baixa Idade Média	A mineração no Brasil colonial	A expansão dos Estados Unidos no século XIX	O mundo globalizado

Os conteúdos desta Coleção vão ao encontro das Unidades temáticas previstas pela BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, conforme o quadro a seguir.

Unidades temáticas de História (BNCC)			
6º ano	**7º ano**	**8º ano**	**9º ano**
História: tempo, espaço e formas de registros	O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	O mundo contemporâneo: o Antigo Regime em crise	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Os processos de independência nas Américas	Totalitarismos e conflitos mundiais
Lógicas de organização política	A organização do poder e as dinâmicas do mundo colonial americano	O Brasil no século XIX	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946
Trabalho e formas de organização social e cultural	Lógicas comerciais e mercantis da modernidade	Configurações do mundo no século XIX	A história recente

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. p. 418-431.
Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

A relação entre conhecimentos anteriores e posteriores

Esta Coleção está pautada nas Unidades Temáticas, nos Objetos de Conhecimento e nas Habilidades que a BNCC prevê para cada um dos anos finais do Ensino Fundamental. Está atenta, também, à progressão dos conteúdos e às transições, com a continuidade das aprendizagens, de maneira que os estudantes consigam, nos anos finais do Ensino Fundamental, ou no final de uma etapa específica (um bimestre, ou o final de um ano escolar), desenvolver aprendizagens cada vez mais complexas. Com o tempo, essas aprendizagens podem prepará-los, inclusive, para o avanço no Ensino Médio.

Esse trabalho tem como base a apreensão da realidade e compreensão de mundo próprias do universo dos estudantes, seus valores e cultura, de modo que eles compreendam a importância de sua participação no lugar de vivência, trabalhando para promover uma sociedade mais justa, ética e menos desigual.

Como base da condução dos conhecimentos, há a preocupação de promover a especialização dentro do componente curricular – e suas interações com outros componentes curriculares e demais áreas do conhecimento –, de modo crescente.

No componente curricular História, por exemplo, o estudo de ditaduras e de governos autoritários, ao longo do século XX, ocorre no volume de 9º ano. Porém, as informações sobre o surgimento da democracia entre os gregos da Antiguidade, bem como o incentivo à comparação entre a democracia direta da Antiguidade e a democracia representativa de nossos dias, aparecem ainda no volume de 6º ano. Estes últimos são conteúdos importantes, que fornecem alicerce às primeiras reflexões políticas dos estudantes e incentivam a compreensão e a análise de conceitos sem os quais o entendimento sobre as ditaduras e os governos autoritários do século XX não se realizaria de forma satisfatória.

Essa importante continuidade de aprendizagens também está presente de maneira mais pontual, dentro de um mesmo bimestre, por exemplo.

No volume de 6º ano, no início do primeiro bimestre, os estudantes são convidados a compreender as teorias sobre o surgimento dos seres humanos e o papel da ciência e dos mitos de criação nesse processo. Posteriormente, ao longo desse bimestre, são trabalhadas teorias acerca da dispersão dos seres humanos e do povoamento da América, bem como informações sobre modos de vida dos primeiros seres humanos, em especial no continente americano e nas terras que hoje formam o Brasil. Noções sobre o surgimento dos seres humanos, as técnicas, as formas de arte e de expressão e as tecnologias desenvolvidas nas diferentes fases da chamada Pré-história constituem, portanto, alicerces importantíssimos para os conhecimentos trabalhados posteriormente.

Também é importante destacar que nas "Orientações Específicas" deste Manual do Professor (em formato "U"), em alguns momentos, procuramos trazer à tona a preocupação com a continuidade das aprendizagens, fornecendo sugestões, lembretes, ferramentas e caminhos para esse importante trabalho.

Além disso, lembramos que, para obter consistência em suas atividades na sala de aula, é importante que o professor esteja atento a possíveis lacunas no repertório e ao momento de vida dos estudantes, caracterizado pelo período de transição entre a infância e a adolescência, cumprindo a indicação na BNCC relacionada à retomada e à ressignificação das aprendizagens desenvolvidas nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Não obstante, esta Coleção também apresenta uma abordagem pautada em questões relacionadas ao direcionamento do projeto de vida dos estudantes, promovendo reflexões sobre ética e cidadania, além de apresentar conteúdos úteis à ampliação do universo escolar para o campo profissional, como possibilidades de desenvolvimento individual e social.

Correspondência entre o conteúdo dos Volumes e a BNCC

Os quadros a seguir, referentes a cada um dos volumes (6º, 7º, 8º e 9º anos), explicitam a correspondência dos conteúdos desta Coleção com os **objetos de conhecimento** e **habilidades** da BNCC. Esses quadros podem servir como referência ao trabalho do professor. Lembramos também que as correspondências entre os conteúdos desta Coleção e a BNCC estão explicitadas de forma mais detalhada nas Orientações Específicas deste Manual do Professor (junto às reproduções das páginas do Livro do Estudante).

<table>
<tr><th colspan="4">6º ANO</th></tr>
<tr><th></th><th>Unidades e Capítulos</th><th>Objetos de conhecimento (BNCC)</th><th>Habilidades (BNCC)</th></tr>
<tr><td rowspan="8">1º BIMESTRE</td><td rowspan="3">UNIDADE I
A HISTÓRIA E OS SERES HUMANOS: TEMPO E ESPAÇO
CAPÍTULO 1
Introdução ao estudo de História
CAPÍTULO 2
Origens e dispersão dos seres humanos</td><td>A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias.</td><td>EF06HI01: Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).</td></tr>
<tr><td>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</td><td>EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</td></tr>
<tr><td>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</td><td>EF06HI03: Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação.
EF06HI04: Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano.
EF06HI06: Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• conceituar a história como a ciência que estuda as ações humanas no tempo;
• localizar acontecimentos no tempo, dominando unidades de medida de tempo;
• comparar diferentes visões a respeito da origem da vida no planeta;
• constatar que o ser humano é o resultado de um longo processo evolutivo;
• reconhecer e diferenciar as principais hipóteses e teorias sobre a chegada dos primeiros seres humanos à América.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">UNIDADE II
MODOS DE VIDA E MODIFICAÇÕES DA NATUREZA
CAPÍTULO 3
Os modos de vida dos primeiros grupos humanos
CAPÍTULO 4
Modos de vida na América: povos do atual território brasileiro
CAPÍTULO 5
Modos de vida na América: Mesomérica e Andes</td><td>Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico.</td><td>EF06HI02: Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.</td></tr>
<tr><td>As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização.</td><td>EF06HI05: Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas.</td></tr>
<tr><td>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).
Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais.</td><td>EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
EF06HI08: Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• perceber os diferentes ritmos das mudanças biológicas e culturais que ocorreram no Paleolítico e no Neolítico;
• identificar as mudanças que a Revolução Agrícola trouxe para as sociedades humanas;
• destacar a importância do trabalho na apropriação dos recursos naturais necessários para a sobrevivência dos grupos humanos;
• compreender a relação entre o surgimento das primeiras cidades, a formação do Estado e o desenvolvimento da escrita;
• perceber a diversidade étnica e cultural das sociedades mais antigas do continente americano.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th></th><th>Unidades e Capítulos</th><th>Objetos de conhecimento (BNCC)</th><th>Habilidades (BNCC)</th></tr>
<tr><td rowspan="7">2º BIMESTRE</td><td rowspan="2">UNIDADE III
SOCIEDADES ANTIGAS DO ORIENTE
CAPÍTULO 6
A terra entre rios
CAPÍTULO 7
Hebreus, fenícios e persas
CAPÍTULO 8
A China e a Índia na Antiguidade</td><td>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</td><td>EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</td></tr>
<tr><td>Senhores e servos no mundo antigo e no medieval.</td><td>EF06HI17: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• situar no tempo os principais acontecimentos da história da Mesopotâmia, de hebreus, fenícios e persas, bem como da China e da Índia;
• entender a importância da invenção da escrita para o desenvolvimento das atividades comerciais entre sociedades da Antiguidade;
• reconhecer a religiosidade como elemento fundamental nas sociedades do Oriente antigo.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">UNIDADE IV
POVOS DA ANTIGUIDADE NA ÁFRICA
CAPÍTULO 9
O Egito: a civilização do Nilo
CAPÍTULO 10
A Núbia e o Reino de Cuxe</td><td>Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos).</td><td>EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.</td></tr>
<tr><td>As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.</td><td>EF06HI13: Conceituar “império” no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.</td></tr>
<tr><td>O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.
OBS.: A habilidade EF06HI19 foi trabalhada no contexto da África na Antiguidade, não necessariamente relacionada a este Objeto de conhecimento.</td><td>EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• reconhecer a importância do Rio Nilo para as civilizações que se organizaram às suas margens;
• localizar no tempo a história do antigo Egito e dos reinos da Núbia;
• identificar os processos históricos que resultaram na formação de um Estado teocrático no antigo Egito, relacionando elementos políticos, sociais e religiosos;
• comparar o modo de vida dos povos que habitaram o Egito e a Núbia, bem como as conexões entre as duas civilizações;
• reconhecer o importante papel político e social das mulheres em determinados períodos da história egípcia e núbia.</td></tr>
<tr><td rowspan="5">3º BIMESTRE</td><td rowspan="4">UNIDADE V
A GRÉCIA ANTIGA
CAPÍTULO 11
Sociedade e política na Grécia Antiga
CAPÍTULO 12
Religião e arte na Grécia Antiga</td><td>O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.</td><td>EF06HI09: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.</td></tr>
<tr><td>As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma.
• Domínios e expansão das culturas grega e romana.</td><td>EF06HI10: Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais.
EF06HI12: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas.</td></tr>
<tr><td>O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.</td><td>EF06HI15: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.</td></tr>
<tr><td>O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.</td><td>EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• comparar a organização política e social de Esparta e de Atenas, no século V a.C., estabelecendo diferenças e semelhanças entre elas;
• comparar a democracia ateniense ao conceito moderno de democracia representativa;
• entender a relação entre os homens da Grécia Antiga e os deuses gregos, considerados fontes de inspiração artística e protetores das cidades-Estado.</td></tr>
</table>

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	**UNIDADE VI** **ROMA ANTIGA** **CAPÍTULO 13** Formação e expansão de Roma **CAPÍTULO 14** A Roma imperial **CAPÍTULO 15** O mundo bizantino	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma.	**EF06HI09**: Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
		As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma. • Domínios e expansão das culturas grega e romana. • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política.	**EF06HI11**: Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. **EF06HI12**: Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. **EF06HI13**: Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	**EF06HI16**: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **EF06HI17**: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • diferenciar as características que definiam, em Roma, o cidadão, o não cidadão livre e o escravo, compreendendo as relações entre eles; • reconhecer o papel da escravidão na sociedade romana antiga; • diferenciar os sistemas de governo que se sucederam na história romana: monarquia, república e império; • identificar as principais mudanças ocorridas em Roma com a expansão territorial; • comparar aspectos políticos, econômicos e culturais do Império Romano do Ocidente e do Império Romano do Oriente.		
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **O NASCIMENTO DO MUNDO MEDIEVAL** **CAPÍTULO 16** Os reinos germânicos **CAPÍTULO 17** O nascimento do islamismo e o Império Muçulmano	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval. A fragmentação do poder político na Idade Média.	**EF06HI14**: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	**EF06HI16**: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	**EF06HI18**: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • entender que a sociedade feudal resultou do intercâmbio entre a cultura e as instituições romanas e as germânicas; • reconhecer a permanência de alguns traços da cultura medieval na cultura popular brasileira até a atualidade; • compreender o processo que deu origem ao islamismo e à formação do Império Muçulmano; • conhecer e valorizar os conhecimentos e a cultura produzidos no Império Muçulmano.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	**UNIDADE VIII** **O FEUDALISMO E A BAIXA IDADE MÉDIA** **CAPÍTULO 18** O feudalismo **CAPÍTULO 19** A Baixa Idade Média	A fragmentação do poder político na Idade Média.	**EF06HI14**: Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
		O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio.	**EF06HI15**: Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
		Senhores e servos no mundo antigo e no medieval. Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África). Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval.	**EF06HI16**: Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. **EF06HI17**: Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
		O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média.	**EF06HI18**: Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
		O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.	**EF06HI19**: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • diferenciar os grupos que compunham a sociedade feudal; • apontar as relações entre Igreja, instituições políticas, cultura e mentalidade na sociedade feudal; • compreender a expansão feudal na Europa entre os séculos XI e XIII; • entender a importância das atividades comerciais e agrícolas para a expansão da vida urbana na Europa a partir do século XI.		

Professor(a), todos os objetos de conhecimento e as 19 habilidades indicados na BNCC para o 6º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 6º ano desta Coleção.

7º ANO

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **REINOS E POVOS DA ÁFRICA** **CAPÍTULO 1** Os reinos do Sahel **CAPÍTULO 2** Povos iorubás e bantos	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	**EF07HI03**: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender a historicidade do Reino de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos; • reconhecer a influência árabe-islâmica na região do Sahel; • avaliar a importância do comércio caravaneiro para os povos do Sahel e do Saara; • reconhecer a tradição oral como meio de transmissão de saberes; • posicionar-se com respeito diante da diversidade étnica e cultural.		
	UNIDADE II **A EUROPA MODERNA EM FORMAÇÃO** **CAPÍTULO 3** O Renascimento **CAPÍTULO 4** A Reforma protestante e a Contrarreforma **CAPÍTULO 5** O Estado absolutista e o mercantilismo	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia.
		Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo. Renascimentos artísticos e culturais.	**EF07HI04**: Identificar as principais características dos Humanismos e dos Renascimentos e analisar seus significados.
		Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	**EF07HI05**: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
		A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa.	**EF07HI07**: Descrever os processos de formação e consolidação das monarquias e suas principais características com vistas à compreensão das razões da centralização política.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
		A emergência do capitalismo.	**EF07HI17**: Discutir as razões da passagem do mercantilismo para o capitalismo.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as características do humanismo e do Renascimento e relacioná-los às mudanças que ocorriam na Europa entre os séculos XIV e XVI; • identificar os fundamentos da ciência e do pensamento moderno; • conhecer as reformas religiosas e relacioná-las aos processos históricos do período moderno; • compreender as características do absolutismo; • reconhecer os fundamentos do mercantilismo e a sua relação com o processo de transição para a sociedade capitalista.		
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **AMÉRICA: TERRA DE MUITOS POVOS** **CAPÍTULO 6** Os astecas **CAPÍTULO 7** Os incas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.	**EF07HI03**: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos pré-colombianos como patrimônio da humanidade; • perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos pré-colombianos em países atuais do continente americano; • identificar e analisar algumas contribuições das culturas pré-colombianas para a formação de costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE IV** **A EXPANSÃO MARÍTIMA EUROPEIA, A CONQUISTA E A RESISTÊNCIA NA AMÉRICA** **CAPÍTULO 8** Grandes Navegações **CAPÍTULO 9** Espanhóis na América **CAPÍTULO 10** Portugueses na América	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **EF07HI02**: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
		As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06**: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI08**: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as condições que favoreceram as navegações europeias; • reconhecer a diversidade cultural dos povos indígenas que viviam na América; • compreender os fatores que favoreceram a conquista espanhola de territórios na América; • analisar os impactos para os indígenas da dominação portuguesa no território que hoje forma o Brasil.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **A COLONIZAÇÃO DA AMÉRICA** **CAPÍTULO 11** A colonização inglesa na América **CAPÍTULO 12** A colonização espanhola na América **CAPÍTULO 13** A colonização portuguesa na América	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História. A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno.	**EF07HI01**: Explicar o significado de "modernidade" e suas lógicas de inclusão e exclusão, com base em uma concepção europeia. **EF07HI02**: Identificar conexões e interações entre as sociedades do Novo Mundo, da Europa, da África e da Ásia no contexto das navegações e indicar a complexidade e as interações que ocorrem nos Oceanos Atlântico, Índico e Pacífico.
		Reformas religiosas: a cristandade fragmentada.	**EF07HI05**: Identificar e relacionar as vinculações entre as reformas religiosas e os processos culturais e sociais do período moderno na Europa e na América.
		As descobertas científicas e a expansão marítima.	**EF07HI06**: Comparar as navegações no Atlântico e no Pacífico entre os séculos XIV e XVI.
		A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI08**: Descrever as formas de organização das sociedades americanas no tempo da conquista com vistas à compreensão dos mecanismos de alianças, confrontos e resistências. **EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **EF07HI11**: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **EF07HI14**: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI16**: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar as atividades econômicas nas colônias da América inglesa, espanhola e portuguesa; • compreender e comparar as diferentes dinâmicas dos processos de dominação europeia nas Américas; • reconhecer os movimentos indígenas de resistência à dominação europeia.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
3º BIMESTRE	**UNIDADE VI** **A ECONOMIA AÇUCAREIRA** **CAPÍTULO 14** O principal negócio da colônia **CAPÍTULO 15** Os holandeses no Nordeste	A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial.
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico. **EF07HI14**: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI15**: Discutir o conceito de escravidão moderna e suas distinções em relação ao escravismo antigo e à servidão medieval. **EF07HI16**: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as principais características da vida nos engenhos; • identificar as funções exercidas pelos trabalhadores livres especializados que atuavam no engenho; • avaliar o preconceito racial que ainda persiste no Brasil como uma das heranças do período escravista; • reconhecer as várias formas de resistência praticadas pelos escravizados, em especial a formação de quilombos; • localizar no tempo acontecimentos ligados à União Ibérica e à presença holandesa na colônia.		
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **A EXPANSÃO DA AMÉRICA PORTUGUESA** **CAPÍTULO 16** Os jesuítas na América portuguesa **CAPÍTULO 17** A expansão para o interior **CAPÍTULO 18** A crise no império e as rebeliões na colônia	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **EF07HI11**: Analisar a formação histórico-geográfica do território da América portuguesa por meio de mapas históricos. **EF07HI12**: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no mundo atlântico.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar as missões jesuíticas; • analisar os impactos causados pela expansão colonizadora para a população indígena; • reconhecer as relações entre a crise econômica no Império Português, o aumento do controle exercido na colônia e as rebeliões coloniais.		
	UNIDADE VIII **A MINERAÇÃO NO BRASIL COLONIAL** **CAPÍTULO 19** A exploração de ouro e diamante **CAPÍTULO 20** A sociedade mineradora **CAPÍTULO 21** Novas configurações na colônia	A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação.	**EF07HI09**: Analisar os diferentes impactos da conquista europeia da América para as populações ameríndias e identificar as formas de resistência.
		A estruturação dos vice-reinos nas Américas. Resistências indígenas, invasões e expansão na América portuguesa.	**EF07HI10**: Analisar, com base em documentos históricos, diferentes interpretações sobre as dinâmicas das sociedades americanas no período colonial. **EF07HI12**: Identificar a distribuição territorial da população brasileira em diferentes épocas, considerando a diversidade étnico-racial e étnico-cultural (indígena, africana, europeia e asiática).
		As lógicas mercantis e o domínio europeu sobre os mares e o contraponto Oriental.	**EF07HI13**: Caracterizar a ação dos europeus e suas lógicas mercantis visando ao domínio no Atlântico. **EF07HI14**: Descrever as dinâmicas comerciais das sociedades americanas e africanas e analisar suas interações com outras sociedades do Ocidente e do Oriente.
		As lógicas internas das sociedades africanas. As formas de organização das sociedades ameríndias. A escravidão moderna e o tráfico de escravizados.	**EF07HI16**: Analisar os mecanismos e as dinâmicas de comércio de escravizados em suas diferentes fases, identificando os agentes responsáveis pelo tráfico e as regiões e zonas africanas de procedência dos escravizados.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar a importância da mineração para a expansão da América portuguesa; • reconhecer a importância e o predomínio do trabalho escravo na região das Minas; • analisar o relacionamento entre os indígenas e os colonizadores nas áreas mineradoras; • compreender a dinâmica social, cultural e econômica na região das Minas.		

Professor(a), todos os objetos de conhecimento e as 17 habilidades indicados na BNCC para o 7º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 7º ano desta Coleção.

8º ANO			
	Unidades e Capítulos	**Objetos de conhecimento (BNCC)**	**Habilidades (BNCC)**
1º BIMESTRE	**UNIDADE I** **REVOLUÇÕES NA INGLATERRA** **CAPÍTULO 1** As revoluções políticas **CAPÍTULO 2** A Revolução Industrial e as mudanças na sociedade **CAPÍTULO 3** Os impactos da Revolução Industrial	As revoluções inglesas e os princípios do liberalismo.	**EF08HI02**: Identificar as particularidades político-sociais da Inglaterra do século XVII e analisar os desdobramentos posteriores à Revolução Gloriosa.
		Revolução Industrial e seus impactos na produção e circulação de povos, produtos e culturas.	**EF08HI03**: Analisar os impactos da Revolução Industrial na produção e circulação de povos, produtos e culturas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender as condições que explicam o pioneirismo inglês na industrialização e identificar características da Revolução Industrial; • refletir sobre a degradação do meio ambiente provocada pelos efeitos da industrialização; • comparar as mudanças no mundo do trabalho antes e depois da Revolução Industrial; • perceber a importância da organização da classe operária na Inglaterra para a conquista de direitos trabalhistas.		
	UNIDADE II **O ILUMINISMO, A INDEPENDÊNCIA DOS ESTADOS UNIDOS E A REVOLUÇÃO FRANCESA** **CAPÍTULO 4** O Iluminismo e a independência dos Estados Unidos **CAPÍTULO 5** A Revolução Francesa	A questão do iluminismo e da ilustração.	**EF08HI01**: Identificar os principais aspectos conceituais do iluminismo e do liberalismo e discutir a relação entre eles e a organização do mundo contemporâneo.
		Revolução Francesa e seus desdobramentos.	**EF08HI04**: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independência dos Estados Unidos da América.	**EF08HI06**: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **EF08HI07**: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • identificar as principais críticas dos pensadores iluministas ao Antigo Regime e as ideias que eles defendiam; • perceber a influência do pensamento liberal-iluminista no movimento de independência dos Estados Unidos; • analisar a crise social, política e econômica na França às vésperas da Revolução Francesa e compreender o processo da revolução.		
2º BIMESTRE	**UNIDADE III** **A ERA DE NAPOLEÃO E AS INDEPENDÊNCIAS NA AMÉRICA** **CAPÍTULO 6** O Império Napoleônico e a Revolução de São Domingo **CAPÍTULO 7** Independências na América espanhola	Revolução Francesa e seus desdobramentos.	**EF08HI04**: Identificar e relacionar os processos da Revolução Francesa e seus desdobramentos na Europa e no mundo.
		Independências na América espanhola. • A revolução dos escravizados em São Domingo e seus múltiplos significados e desdobramentos: o caso do Haiti. Os caminhos até a independência do Brasil.	**EF08HI06**: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **EF08HI07**: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **EF08HI08**: Conhecer o ideário dos líderes dos movimentos independentistas e seu papel nas revoluções que levaram à independência das colônias hispano-americanas. **EF08HI10**: Identificar a Revolução de São Domingo como evento singular e desdobramento da Revolução Francesa e avaliar suas implicações. **EF08HI11**: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. **EF08HI13**: Analisar o processo de independência em diferentes países latino-americanos e comparar as formas de governo neles adotadas.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	**EF08HI14**: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender como Napoleão conquistou o poder e a relação deste fato com o processo final da Revolução Francesa; • identificar as características do governo de Napoleão Bonaparte; • entender a especificidade da luta pela independência no Haiti e compará-la à emancipação das demais colônias da América; • relacionar o processo de independência da América espanhola ao contexto de mudanças que ocorriam na Europa; • reconhecer a permanência, na América Latina, de contradições originadas no período colonial.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
2º BIMESTRE	**UNIDADE IV** **A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL E O PRIMEIRO REINADO** **CAPÍTULO 8** A crise do sistema colonial no Brasil **CAPÍTULO 9** Brasil independente **CAPÍTULO 10** O Primeiro Reinado	Rebeliões na América portuguesa: as conjurações mineira e baiana.	**EF08HI05**: Explicar os movimentos e as rebeliões da América portuguesa, articulando as temáticas locais e suas interfaces com processos ocorridos na Europa e nas Américas.
		Os caminhos até a independência do Brasil.	**EF08HI06**: Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. **EF08HI07**: Identificar e contextualizar as especificidades dos diversos processos de independência nas Américas, seus aspectos populacionais e suas conformações territoriais. **EF08HI11**: Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti. **EF08HI12**: Caracterizar a organização política e social no Brasil desde a chegada da Corte portuguesa, em 1808, até 1822 e seus desdobramentos para a história política brasileira.
		A tutela da população indígena, a escravidão dos negros e a tutela dos egressos da escravidão.	**EF08HI14**: Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas.
		Brasil: Primeiro Reinado.	**EF08HI15**: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **EF08HI16**: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado.
		Políticas de extermínio do indígena durante o Império.	**EF08HI21**: Identificar e analisar as políticas oficiais com relação ao indígena durante o Império.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • reconhecer as mudanças na colônia com a transferência da capital do reino para a cidade do Rio de Janeiro; • caracterizar e comparar as conjurações Mineira e Baiana; • analisar os fatores que desencadearam a independência do Brasil; • reconhecer as características do Primeiro Reinado e identificar os fatores que levaram à sua crise; • analisar as políticas desenvolvidas pelo governo imperial em relação às populações indígenas.		
3º BIMESTRE	**UNIDADE V** **REVOLUÇÕES E NOVAS TEORIAS POLÍTICAS DO SÉCULO XIX** **CAPÍTULO 11** Revoluções e unificações na Europa **CAPÍTULO 12** A Europa industrial e os trabalhadores	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias. Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo.	OBS.: Os capítulos desta Unidade se relacionam diretamente com os objetos de conhecimento.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • analisar os movimentos revolucionários do século XIX na Europa; • compreender o processo de formação dos Estados italiano e alemão e reconhecer o desenvolvimento dos ideais nacionalistas na Europa; • compreender a importância da teoria evolucionista; • reconhecer os movimentos literários e artísticos do século XIX; • diferenciar as propostas mais relevantes de transformação social surgidas no século XIX: o socialismo utópico, o marxismo e o anarquismo.		
	UNIDADE VI **A ERA DO IMPERIALISMO** **CAPÍTULO 13** A Segunda Revolução Industrial **CAPÍTULO 14** O capital financeiro e a expansão imperialista na África, na Índia e na China	Nacionalismo, revoluções e as novas nações europeias.	**EF08HI23**: Estabelecer relações causais entre as ideologias raciais e o determinismo no contexto do imperialismo europeu e seus impactos na África e na Ásia.
		Uma nova ordem econômica: as demandas do capitalismo industrial e o lugar das economias africanas e asiáticas nas dinâmicas globais.	**EF08HI24**: Reconhecer os principais produtos, utilizados pelos europeus, procedentes do continente africano durante o imperialismo e analisar os impactos sobre as comunidades locais na forma de organização e exploração econômica.
		O imperialismo europeu e a partilha da África e da Ásia.	**EF08HI26**: Identificar e contextualizar o protagonismo das populações locais na resistência ao imperialismo na África e Ásia.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar a Segunda Revolução Industrial; • compreender o processo de transformação das cidades no final do século XIX e início do século XX; • compreender a concentração de capitais e o predomínio do capital financeiro no final do século XIX; • identificar os movimentos de resistência ao colonialismo na África e na Ásia.		

	Unidades e Capítulos	Objetos de conhecimento (BNCC)	Habilidades (BNCC)
4º BIMESTRE	**UNIDADE VII** **BRASIL: DA REGÊNCIA AO SEGUNDO REINADO** **CAPÍTULO 15** O período regencial (1831- -1840) **CAPÍTULO 16** O Segundo Reinado **CAPÍTULO 17** O fim da escravidão no Brasil	O Período Regencial e as contestações ao poder central. O Brasil do Segundo Reinado: política e economia. • A Lei de Terras e seus desdobramentos na política do Segundo Reinado. • Territórios e fronteiras: a Guerra do Paraguai.	**EF08HI15**: Identificar e analisar o equilíbrio das forças e os sujeitos envolvidos nas disputas políticas durante o Primeiro e o Segundo Reinado. **EF08HI16**: Identificar, comparar e analisar a diversidade política, social e regional nas rebeliões e nos movimentos contestatórios ao poder centralizado. **EF08HI17**: Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. **EF08HI18**: Identificar as questões internas e externas sobre a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.
		O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.	**EF08HI19**: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas. **EF08HI20**: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.
		A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.	**EF08HI22**: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • caracterizar as revoltas do período regencial; • identificar as propostas políticas dos liberais e conservadores no Segundo Reinado; • analisar a Guerra do Paraguai; • reconhecer a importância do movimento abolicionista e compreender a política de imigração do século XIX; • avaliar as mudanças na posição das mulheres na sociedade brasileira no século XIX.		
	UNIDADE VIII **A EXPANSÃO DOS ESTADOS UNIDOS NO SÉCULO XIX** **CAPÍTULO 18** A expansão para o oeste e a Guerra de Secessão **CAPÍTULO 19** Crescimento econômico e imperialismo	Os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.	**EF08HI25**: Caracterizar e contextualizar aspectos das relações entre os Estados Unidos da América e a América Latina no século XIX.
		Pensamento e cultura no século XIX: darwinismo e racismo. O discurso civilizatório nas Américas, o silenciamento dos saberes indígenas e as formas de integração e destruição de comunidades e povos indígenas. A resistência dos povos e comunidades indígenas diante da ofensiva civilizatória.	**EF08HI27**: Identificar as tensões e os significados dos discursos civilizatórios, avaliando seus impactos negativos para os povos indígenas originários e as populações negras nas Américas.
			EF08HI09: Conhecer as características e os principais pensadores do Pan- -americanismo. OBS.: No Livro do Estudante, relacionamos esta habilidade a conteúdos do Capítulo 19, portanto a objetos de conhecimento diferentes dos expostos no documento.
	Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de: • compreender o processo de expansão territorial dos Estados Unidos ao longo do século XIX; • relacionar a expansão territorial estadunidense à dizimação da população nativa e à retração de seus territórios; • compreender as causas da Guerra de Secessão; • caracterizar a situação da população afro-americana após a abolição da escravidão nos Estados Unidos; • caracterizar o crescimento econômico dos Estados Unidos no período posterior à Guerra Civil; • analisar a relação dos Estados Unidos com outros países da América.		

Professor(a), todos os objetos de conhecimento e as 27 habilidades indicados na BNCC para o 8º ano do Ensino Fundamental estão contemplados no livro do 8º ano desta Coleção.

<table>
<tr><th colspan="4">9º ANO</th></tr>
<tr><th></th><th>Unidades e Capítulos</th><th>Objetos de conhecimento (BNCC)</th><th>Habilidades (BNCC)</th></tr>
<tr><td rowspan="6">1º BIMESTRE</td><td rowspan="4">UNIDADE I
A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL
CAPÍTULO 1
Uma república em construção
CAPÍTULO 2
Industrialização e urbanização na Primeira República</td><td>Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.
A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.</td><td>EF09HI01: Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.
EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</td></tr>
<tr><td>A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.
Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.</td><td>EF09HI03: Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.
EF09HI04: Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.</td></tr>
<tr><td>Primeira República e suas características.
Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.</td><td>EF09HI05: Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.</td></tr>
<tr><td>Anarquismo e protagonismo feminino.</td><td>EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• identificar mudanças e permanências na passagem da monarquia para a república;
• reconhecer os limites da participação política durante a Primeira República;
• conhecer os principais movimentos sociais ocorridos no campo e nas cidades durante a Primeira República;
• descrever as características da classe operária brasileira do início do século XX.</td></tr>
<tr><td>UNIDADE II
A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA
CAPÍTULO 3
A Primeira Guerra Mundial
CAPÍTULO 4
A Revolução Russa</td><td>O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.
A Revolução Russa.</td><td>EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
EF09HI11: Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.</td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• analisar os fatores que levaram à Primeira Guerra Mundial e seus resultados;
• compreender as razões que levaram à queda do czarismo e à Revolução Socialista na Rússia;
• identificar as principais características do Estado socialista implantado na Rússia após a Revolução de 1917;
• desenvolver uma atitude de repúdio às guerras e outras formas de violência e promover a valorização do diálogo, da tolerância e da justiça na resolução de conflitos.</td></tr>
<tr><td rowspan="4">2º BIMESTRE</td><td rowspan="3">UNIDADE III
O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA
CAPÍTULO 5
O mundo em crise: recessão e totalitarismo
CAPÍTULO 6
A Segunda Guerra Mundial</td><td>A crise capitalista de 1929.</td><td>EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.
EF09HI12: Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.</td></tr>
<tr><td>A emergência do fascismo e do nazismo.
A Segunda Guerra Mundial.
Judeus e outras vítimas do holocausto.</td><td>EF09HI13: Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).</td></tr>
<tr><td>A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.</td><td>EF09HI15: Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.
EF09HI16: Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• compreender as razões que levaram à crise de 1929 e caracterizar o programa conhecido como New Deal;
• caracterizar o período do entreguerras, destacando a importância do Tratado de Versalhes e da crise econômica de 1929 para a vitória do nazismo na Alemanha;
• compreender a importância dos direitos humanos em contraposição à experiência europeia dos totalitarismos e defender a democracia e os princípios universais de justiça, tolerância e solidariedade;
• identificar os principais acontecimentos da Segunda Guerra Mundial;
• assumir uma atitude de repúdio às guerras e a favor da resolução pacífica e negociada dos conflitos, agindo para promover uma cultura de paz.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th></th><th>Unidades e Capítulos</th><th>Objetos de conhecimento (BNCC)</th><th>Habilidades (BNCC)</th></tr>
<tr><td rowspan="5">2º BIMESTRE</td><td rowspan="4">UNIDADE IV
A ERA VARGAS
CAPÍTULO 7
O fim da República Oligárquica
CAPÍTULO 8
O Estado Novo
CAPÍTULO 9
O retorno à democracia</td><td>Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.</td><td>EF09HI02: Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.</td></tr>
<tr><td>O período varguista e suas contradições.
A emergência da vida urbana e a segregação espacial.
O trabalhismo e seu protagonismo político.</td><td>EF09HI06: Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).</td></tr>
<tr><td>A questão indígena durante a República (até 1964).</td><td>EF09HI07: Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.</td></tr>
<tr><td>Anarquismo e protagonismo feminino.</td><td>EF09HI08: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.
EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• identificar as forças políticas que compuseram a Aliança Liberal e chegaram ao poder no Brasil em 1930;
• identificar as principais características da Revolução Constitucionalista de 1932;
• caracterizar o Estado Novo dos pontos de vista político, econômico e social e compreender o contexto em que esse regime foi instalado;
• destacar alguns elementos da produção cultural da era Vargas, inserindo-os no contexto geral da época;
• caracterizar o segundo governo Vargas sob os pontos de vista político, econômico e social;
• reconhecer os fatores que levaram ao desgaste do segundo governo de Getúlio Vargas.</td></tr>
<tr><td rowspan="7">3º BIMESTRE</td><td rowspan="3">UNIDADE V
O MUNDO BIPOLAR
CAPÍTULO 10
A Guerra Fria
CAPÍTULO 11
Reformas e revoluções
CAPÍTULO 12
A questão judaico-palestina</td><td>A questão da Palestina.</td><td>EF09HI10: Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.</td></tr>
<tr><td>A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.
A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.
A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.</td><td>EF09HI28: Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.</td></tr>
<tr><td>Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</td><td>EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• caracterizar a Guerra Fria em seus diversos aspectos (político, econômico e cultural);
• identificar a especificidade das lutas das mulheres e dos negros pela igualdade de direitos na década de 1960;
• destacar os principais acontecimentos da revolução socialista na China;
• relacionar as lutas internas na Coreia e no Vietnã à disputa entre estadunidenses e soviéticos;
• identificar os desdobramentos da Revolução Cubana;
• sintetizar os principais aspectos do conflito entre israelenses e palestinos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">UNIDADE VI
AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA
CAPÍTULO 13
Os processos de independência na África
CAPÍTULO 14
Independências na Ásia</td><td>O colonialismo na África.
As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.</td><td>EF09HI14: Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.</td></tr>
<tr><td>Os processos de descolonização na África e na Ásia.</td><td>EF09HI31: Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• identificar a conjuntura internacional posterior à Segunda Guerra Mundial que favoreceu a eclosão dos movimentos de independência na África e na Ásia;
• reconhecer o papel desempenhado pelos povos colonizados na África e na Ásia na luta por sua emancipação;
• conceituar o regime do apartheid na África do Sul e avaliar suas consequências para a sociedade sul-africana;
• analisar o movimento de resistência pacífica e desobediência civil como formas de luta pela libertação na Índia;
• identificar alguns dos atuais problemas dos países africanos e asiáticos e avaliar a responsabilidade do colonialismo e dos governos locais no prolongamento do quadro de pobreza e rivalidades étnicas.</td></tr>
</table>

<table>
<tr><th></th><th>Unidades e Capítulos</th><th>Objetos de conhecimento (BNCC)</th><th>Habilidades (BNCC)</th></tr>
<tr><td rowspan="9">4º BIMESTRE</td><td rowspan="4">UNIDADE VII
DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL
CAPÍTULO 15
Brasil: dos “anos dourados” à ditadura
CAPÍTULO 16
Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização
CAPÍTULO 17
Ditaduras na América do Sul</td><td>O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.</td><td>EF09HI17: Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.
EF09HI18: Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.</td></tr>
<tr><td>Os anos 1960: revolução cultural?
A ditadura civil-militar e os processos de resistência.
As questões indígena e negra e a ditadura.</td><td>EF09HI19: Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.
EF09HI20: Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.
EF09HI21: Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.</td></tr>
<tr><td>O processo de redemocratização.
A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
A questão da violência contra populações marginalizadas.
O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.</td><td>EF09HI22: Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.
EF09HI23: Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.
EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</td></tr>
<tr><td>As experiências ditatoriais na América Latina.</td><td>EF09HI29: Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.
EF09HI30: Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• identificar as bases do desenvolvimento econômico ocorrido durante o governo de JK e reconhecer as forças políticas em disputa;
• caracterizar o regime militar que se implantou no Brasil dos pontos de vista político e econômico e reconhecer as várias formas de resistência;
• analisar as principais produções culturais do Brasil no período da ditadura civil-militar, situando-as no contexto da época;
• identificar e caracterizar os regimes militares na América Latina e relacioná-los ao cenário internacional da Guerra Fria.</td></tr>
<tr><td rowspan="3">UNIDADE VIII
O MUNDO GLOBALIZADO
CAPÍTULO 18
A desagregação do mundo socialista
CAPÍTULO 19
Inovações e desafios do mundo globalizado
CAPÍTULO 20
O Brasil no mundo globalizado</td><td>O processo de redemocratização.
A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).
A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.
Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.
A questão da violência contra populações marginalizadas.
O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.</td><td>EF09HI24: Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
EF09HI25: Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.
EF09HI26: Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
EF09HI27: Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do país no cenário internacional na era da globalização.</td></tr>
<tr><td>O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.
Políticas econômicas na América Latina.</td><td>EF09HI32: Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.
EF09HI33: Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.
EF09HI34: Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.</td></tr>
<tr><td>Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo.
Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.
As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.</td><td>EF09HI35: Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.
EF09HI36: Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.</td></tr>
<tr><td colspan="3">Nesta Unidade, espera-se que o estudante seja capaz de:
• analisar os fatores da crise do mundo socialista no final do século XX;
• compreender o significado da queda do Muro de Berlim na instauração de uma nova ordem mundial;
• caracterizar o processo de globalização, compreendendo as suas contradições;
• refletir sobre alguns desafios do novo milênio, como a preservação dos recursos naturais e o combate à pobreza e à intolerância;
• debater sobre os principais desafios do Brasil na atualidade no que se refere à economia, ao desemprego, à educação e aos direitos dos cidadãos.</td></tr>
</table>

Unidades, Capítulos, seções e boxes da Coleção

Nos quatro volumes desta Coleção, o **texto principal**, que sistematiza informações e organiza a narrativa histórica, articula-se com **seções** pensadas para oportunizar o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica, competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, competências específicas de História para o Ensino Fundamental, objetos de conhecimento e habilidades. As seções desta Coleção são as seguintes: "Integrar conhecimentos", "Lugar e cultura", "Em debate", "Documento", "Atividades", "Ser no mundo" e "Para refletir". O texto principal também se articula com alguns boxes, voltados à complementação dos conteúdos e à leitura de imagens diversas.

As Unidades

Cada livro desta Coleção está organizado em 8 Unidades temáticas. Sugerimos que em cada bimestre letivo sejam trabalhadas duas Unidades (no 1º bimestre, as Unidades I e II; no 2º bimestre, as Unidades III e IV; no 3º bimestre, as Unidades V e VI; e no 4º bimestre, as Unidades VII e VIII).

Na abertura de cada Unidade (em página dupla), propomos a exploração de uma imagem de impacto, associada à leitura de um breve texto e dos itens principais que serão estudados. Esses elementos introduzem os conteúdos a serem desenvolvidos nos Capítulos dispostos na Unidade. O objetivo é motivar o estudante a refletir sobre os temas a serem estudados e estimular seus conhecimentos prévios sobre alguns aspectos abordados.

Os Capítulos

Cada Unidade compreende dois ou três Capítulos. Eles iniciam com um texto e uma imagem que sintetizam os conteúdos principais que serão trabalhados ao longo do Capítulo, de forma a estimular o estudante ao estudo.

O texto principal, em linguagem simples e objetiva, está entremeado de imagens, seções e boxes contextualizados com os tópicos expostos.

Cada Capítulo é finalizado por uma seção de "Atividades" que auxiliam o(a) professor(a) a verificar se os estudantes atingiram o objetivo de desenvolver as habilidades da BNCC propostas naquele segmento do livro.

A seguir, descrevemos as características das seções e boxes que compõem as Unidades e os Capítulos da Coleção.

Integrar conhecimentos

Esta seção reserva-se à integração entre os conhecimentos do componente curricular História e de outros componentes curriculares dos anos finais do Ensino Fundamental (como Geografia, Arte, Matemática, Ciências). Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

Da mesma forma, a escolha do outro componente curricular privilegiado em cada uma das inserções da seção "Integrar conhecimentos" baseia-se na pertinência do diálogo colocado pela situação histórica em questão.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental contempladas, em geral, pela seção "Integrar conhecimentos" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

3. Identificar, comparar e explicar a intervenção do ser humano na natureza e na sociedade, exercitando a curiosidade e propondo ideias e ações que contribuam para a transformação espacial, social e cultural, de modo a participar efetivamente das dinâmicas da vida social.

Competências específicas do componente curricular História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Lugar e cultura

Esta seção estabelece relações entre determinadas manifestações culturais e aspectos da história e do espaço em que estas se produzem. Com base em excertos de textos de diferentes autores e em imagens diversas, problematiza os fundamentos históricos e geográficos das manifestações culturais. Não ocupa lugar fixo nos volumes e sua regularidade varia conforme a pertinência das questões em foco.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental contempladas, em geral, pela seção "Lugar e cultura" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Em debate

Esta seção, como o próprio nome sugere, dedica-se ao exame de polêmicas historiográficas, incentivando a reflexão sobre diferentes interpretações a respeito de um mesmo fenômeno ou evento. Tem como objetivo apresentar contrapontos a uma versão histórica consolidada ou a explicações que configuram um lugar-comum. Possibilita, dessa forma, que se aprofunde uma questão não suficientemente trabalhada no texto principal, convidando o estudante a refletir sobre as proposições do excerto historiográfico. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Sua regularidade varia segundo questões e problematizações sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais (os três procedimentos básicos estão citados na página XVI deste Manual do Professor), previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção "Em debate", são:

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

Documento

Esta seção traz excertos de textos historiográficos e fontes históricas (textuais ou imagéticas) que visam introduzir atividades de análise, interpretação e reconhecimento das fontes historiográficas no contexto histórico em que foram produzidos. Não ocupa lugar fixo nos volumes. Assim como as demais seções descritas até aqui, sua presença ocorre segundo questões sugeridas pelo próprio texto principal ao longo dos quatro volumes da Coleção.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História no Ensino Fundamental – Anos Finais, previstos pela BNCC e contemplados, em geral, pela seção "Documento", são:

Competência específica de Ciências Humanas

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Competências específicas do componente curricular História

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

2. Desenvolvimento das condições necessárias para que os alunos selecionem, compreendam e reflitam sobre os significados da produção, circulação e utilização de documentos (materiais ou imateriais), elaborando críticas sobre formas já consolidadas de registro e de memória, por meio de uma ou várias linguagens.

Atividades

Esta seção, localizada sempre no final de cada Capítulo, tem como objetivo promover a organização e a sistematização dos principais conteúdos vistos nele. Explora, por meio de atividades, tanto as possibilidades de aplicação do que foi apreendido pelo estudante quanto as possibilidades de extrapolação do conteúdo, por meio de propostas de interpretações de fontes históricas, de análises de textos historiográficos, de pesquisa e/ou de trabalho com a compreensão leitora de imagens ou textos da atualidade.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC e contempladas, em geral, pela seção "Atividades", são:

Competências específicas de Ciências Humanas

5. Comparar eventos ocorridos simultaneamente no mesmo espaço e em espaços variados, e eventos ocorridos em tempos diferentes no mesmo espaço e em espaços variados.

6. Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Competências específicas do componente curricular História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

2. Compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais, bem como problematizar os significados das lógicas de organização cronológica.

5. Analisar e compreender o movimento de populações e mercadorias no tempo e no espaço e seus significados históricos, levando em conta o respeito e a solidariedade com as diferentes populações.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais.

Ser no mundo

Esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, para encerrar determinadas Unidades. Volta-se especialmente às questões de identidade do indivíduo ou de seu grupo, abordando as competências socioemocionais. Com base na leitura de textos ou imagens, propõe a reflexão sobre questões controversas da História e da atualidade, que demandam reflexão e posicionamento crítico.

Nas Orientações Específicas deste Manual do Professor, que acompanham as reproduções página a página do Livro do Estudante, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções “Ser no mundo”.

Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental que são contempladas, de modo geral, nas seções “Ser no mundo” são:

Competências específicas de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

4. Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Competências específicas do componente curricular História

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Para refletir

Assim como a seção "Ser no mundo", esta seção apresenta-se quatro vezes em cada um dos volumes desta Coleção, ao final do conjunto de Unidades que forma um bimestre. Tem como mote uma questão problematizadora, uma situação-problema, que leva à reflexão e à discussão. Explora temas e atividades com caráter de extrapolação, com enfoque em habilidades abrangentes da BNCC.

Com base em textos diversos, especialmente jornalísticos, e imagens atuais, a seção aborda questões polêmicas do presente e propõe atividades em torno de uma questão de síntese, que "responde" à pergunta norteadora.

Nas "Orientações Específicas" deste Manual do Professor, procuramos explicitar as competências gerais da Educação Básica contempladas em cada uma das seções "Para refletir".

Além disso, as competências específicas de Ciências Humanas e de História e o procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem de História previstos pela BNCC para o Ensino Fundamental que são contemplados, de modo geral, pelas seções "Para refletir" são:

Competências específicas de Ciências Humanas

1. Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos.

2. Analisar o mundo social, cultural e digital e o meio técnico-científico-informacional com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, considerando suas variações de significado no tempo e no espaço, para intervir em situações do cotidiano e se posicionar diante de problemas do mundo contemporâneo.

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

4. Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Procedimento básico do processo de ensino e aprendizagem da História nos Anos Finais

3. Reconhecimento e interpretação de diferentes versões de um mesmo fenômeno, reconhecendo as hipóteses e avaliando os argumentos apresentados com vistas ao desenvolvimento de habilidades necessárias para elaboração de proposições próprias.

Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico...

Nestes boxes, sem lugar fixo nos Volumes, o estudante é incentivado a analisar uma obra de arte, uma fotografia, um mapa, um gráfico, uma charge ou outro documento que se relaciona com o momento histórico em estudo e os temas discutidos no Capítulo. De forma breve, propõe questionamentos que ampliam a compreensão do período, muitas vezes abordando aspectos importantes citados no texto principal e levando o estudante a ler e interpretar diferentes tipos de documentos, gêneros textuais e linguagens de maneira contextualizada.

As competências específicas de Ciências Humanas e de História previstas pela BNCC para o Ensino Fundamental e contempladas nos boxes "Ler o mapa/a fotografia/a obra de arte/o texto/o infográfico/o gráfico..." são:

Competência específica de Ciências Humanas

7. Utilizar as linguagens cartográfica, gráfica e iconográfica e diferentes gêneros textuais e tecnologias digitais de informação e comunicação no desenvolvimento do raciocínio espaço-temporal relacionado a localização, distância, direção, duração, simultaneidade, sucessão, ritmo e conexão.

Competências específicas do componente curricular História

3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

6. Compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica.

Boxe simples

Este boxe, que aparece ao longo dos Capítulos, apresenta algumas informações complementares ou paralelas ao texto principal. Podendo ou não conter atividades, auxilia o estudante a se aprofundar em determinado aspecto mencionado no texto principal.

Glossário

Presente em todos os volumes da Coleção, apresenta o significado de termos, conceitos e expressões destacados no texto principal.

Sugestões de livros/vídeos/*sites*

Em alguns momentos, ao lado do texto principal, o professor e o estudante encontrarão sugestões de livros, de vídeos (filmes, em geral) e de *sites*, acompanhadas de breves resenhas, que se relacionam com o conteúdo trabalhado ao longo do Capítulo.

O PROCESSO DE AVALIAÇÃO

A prática da avaliação tem sido objeto de profundas reflexões e discussões pedagógicas nas últimas décadas, se transformando em uma importante ferramenta para se planejar e replanejar a prática pedagógica. Cada vez mais, a avaliação deixa de ser vista como um instrumento de controle, vigilância e punição do estudante, concentrada apenas nos períodos de exame, para ser compreendida como um processo global e dinâmico por meio do qual se avalia a relação de ensino e aprendizagem como um todo. Segundo essa nova perspectiva, a avaliação deve ser diferenciada e contínua, ou seja, deve considerar as competências e as habilidades dos estudantes e ocorrer durante todo o processo de ensino e aprendizagem, e não somente numa data específica.

Assim, podemos caracterizar as avaliações como diagnósticas, formativas ou cumulativas. As avaliações diagnósticas têm como objetivo identificar os conhecimentos que os estudantes já têm, sendo uma ótima ferramenta para iniciar determinado assunto, possibilitando que os estudantes se expressem e se motivem a aprender algo novo. Já as avaliações formativas fornecem indícios ao professor e aos estudantes do que já foi construído em termos de conhecimento, indicando o que já se sabe e o que precisa ser adquirido. Nas avaliações cumulativas, feitas ao final de cada etapa do trabalho pedagógico, pode se verificar o que de fato foi conseguido em termos de construção do conhecimento, e se é necessário ou não retomar alguns pontos desenvolvidos.

O professor, quando utiliza diversas maneiras de avaliar o estudante, possibilita que este se expresse e desenvolva novas habilidades, pois as avaliações são também momentos de aprendizado.

Em vez de classificar o estudante e definir se ele será aprovado ou reprovado, a avaliação é um instrumento que permite ao educando reconhecer suas conquistas e dificuldades, clareando os desafios que devem ser vencidos e as possibilidades de fazê-lo. Para o professor, a avaliação possibilita repensar sua prática pedagógica e ajustá-la às necessidades do processo de aprendizagem de alguns estudantes ou de toda a turma. Vista dessa forma, a avaliação não só permite verificar se os conteúdos estão sendo aprendidos, mas também perceber os avanços e os problemas de percurso e, principalmente, criar condições para que o estudante aprenda da melhor forma possível.

Para obter informações a respeito do processo de aprendizagem, é preciso utilizar uma diversidade de instrumentos de avaliação que considerem as diferentes habilidades dos estudantes. Nesta Coleção, apresentamos atividades de vários gêneros, em diferentes momentos dos Capítulos, que podem ser utilizadas pelo professor para realizar uma avaliação continuada e proveitosa: atividades de produção de texto, preenchimento de fichas, leitura e compreensão de textos, fotografias, gráficos e mapas, pesquisa, debate, entre outras. A análise e o registro sistemático dessas produções, por parte do professor, permite obter uma radiografia do processo de ensino e aprendizagem e, a partir disso, reorientar as ações educativas propostas para o grupo.

A prática da avaliação, utilizada como instrumento de aprendizagem, é uma tarefa que pode ser compartilhada com os estudantes para que eles tenham a oportunidade de analisar seus avanços e suas dificuldades. A experiência da autoavaliação, feita sob a orientação do professor, permite que os estudantes reflitam sobre o próprio desempenho e intervenham com autonomia nas situações de aprendizagem.

A seguir, apresentamos uma sugestão de ficha de avaliação do professor e outra de autoavaliação do estudante, que podem ser complementadas, a critério do professor.

Durante os estudos nos anos finais do Ensino Fundamental, os estudantes terão a oportunidade de realizar trabalhos em dupla ou em equipe que também devem ser estratégias de aprendizagem.

Planejar as etapas do trabalho, distribuir as tarefas entre os membros do grupo, assumir responsabilidades, respeitar as opiniões dos colegas, reconhecer suas potencialidades e também seus limites são habilidades fundamentais para serem desenvolvidas ao longo da escolaridade. Da mesma forma, o trabalho em equipe possibilita o aperfeiçoamento das habilidades de pesquisa, organização dos dados e apresentação dos resultados.

Ficha de avaliação do professor			
Nome do estudante:			
Instrumentos de avaliação	**A**	**AP**	**NA**
Noções de cronologia			
Leitura e compreensão de textos			
Leitura e compreensão de imagens			
Leitura e compreensão de mapas			
Leitura e compreensão de gráficos e tabelas			
Produção de texto			
Pesquisa			
Debate			
Legenda: A – Atingiu os objetivos; AP – Atingiu parcialmente os objetivos; NA – Não atingiu os objetivos			

Ficha de autoavaliação do estudante			
Nome:			
Instrumentos de avaliação	**Sim**	**Não**	**Às vezes**
Participo das aulas fazendo questionamentos			
Expresso minhas opiniões			
Ajudo e respeito meus colegas			
Participo dos trabalhos em grupo			
Desenvolvo as atividades propostas			
Comentários sobre meu desempenho			

Cada proposta permite ao estudante pesquisar, traçar relações entre os aspectos da sua realidade, como a família e a escola, e o momento histórico que está sendo estudado, explorar sua capacidade de planejamento, bem como criar oportunidades para a participação de todos na realização de uma tarefa comum. Dependendo da natureza de cada atividade, do empenho dos estudantes e dos objetivos do professor, o resultado poderá ser apresentado para a escola. O trabalho em dupla ou em equipe permite estabelecer um vínculo de afetividade entre os estudantes e entre estes e o professor, e também amplia o sentimento de identificação com a escola.

Bibliografia

ALMEIDA, Maria Elizabeth de; MORAN, José Manuel (Org.). *Integração das tecnologias na educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/Seed, 2005.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Cidadania e democracia. *Lua Nova*: Revista de Cultura e Política, São Paulo, n. 33, ago. 1994.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985. v. 1.

BITTENCOURT, Circe M. F. *Ensino de história*: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2011.

______. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando o ensino).

BLOCH, Marc. *Apologia da história, ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. *Matrizes curriculares de referência para o Saeb*. 2. ed. Brasília: MEC/Inep, 1999.

______. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>. Acesso em: 4 jul. 2018.

______. Parecer CNE/CEB nº 11/2010. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/15074-ceb-2010-sp-1493348564>. Acesso em: 4 jul. 2018.

______. *PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação. Prova Brasil — ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

______. *PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação. Saeb — ensino médio: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC/SEB/Inep, 2008.

______. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental — introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

______. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: terceiro e quarto ciclos — apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

______. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: história. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAUDEL, Fernand. *História e ciências sociais*. Lisboa: Presença, 1986.

______. *Memórias do Mediterrâneo*: Pré-história e Antiguidade. Lisboa: Terramar, 2001.

BURKE, Peter. *A Escola dos Annales (1929-1989)*: a Revolução Francesa da historiografia. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.

CABRINI, Conceição et al. *O ensino de história*: revisão urgente. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CARVALHO, José Murilo de. *A cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger (Org.). *História da leitura no mundo ocidental*. São Paulo: Ática, 2002. v. 1.

CHARLOT, Bernard. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010.

ECO, Umberto. Para todos os fins úteis. In: *Entrevistas sobre o fim dos tempos*. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

FERREIRA, Jorge; SOARES, Mariza de C. (Org.). *A história vai ao cinema*. Rio de Janeiro: Record, 2001.

FONSECA, Selva Guimarães. *Didática e prática de ensino de história*: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas: Papirus, 2003.

______; SILVA, Marcos. *Ensinar história no século XXI*: em busca do tempo entendido. Campinas: Papirus, 2007.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1988.

FURER, Françoise. *A oficina da história*. Lisboa: Gradiva, [s.d.].

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas, sinais*: morfologia e história. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GONTIJO, Rebeca. Identidade Social e ensino de História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (Org.). *Ensino de História*: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

______; MONSERRAT, Ventura. *Organização do currículo por projetos de trabalho*: o conhecimento é um caleidoscópio. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

______. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

______. *Tempos interessantes*: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HUNT, Lynn. *A nova história cultural*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

INSTITUTO Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Disponível em: <http://www.inep.gov.br>. Acesso em: 7 jul. 2018.

KARNAL, L. (Org.). *História na sala de aula*: conceitos, práticas e propostas. São Paulo: Contexto, 2003.

KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2007.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2003.

______. *Reflexões sobre a história*. Lisboa: Edições 70, 1999.

MACHADO, Nílson José. *A mediação das competências*. Educação: projetos e valores. 6. ed. São Paulo: Escrituras, 2006.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MARTINEZ, Paulo Henrique. *História ambiental no Brasil*: pesquisa e ensino. São Paulo: Cortez, 2006.

MARTINS, Jorge Santos. *O trabalho com projetos de pesquisa*: do ensino fundamental ao ensino médio. 8. ed. Campinas: Papirus, 2013.

______. *Projetos de pesquisa*: estratégias de ensino e aprendizagem em sala de aula. 2. ed. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2007.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. *Professores de história*: entre saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

______ et al. *Ensino de História*: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad/Faperj, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

NAPOLITANO, Marcos. *Como usar o cinema na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2011.

PACHECO, Ricardo de Aguiar. *Ensinar aprendendo*: a práxis pedagógica do ensino por projetos no ensino fundamental. *Revista Percursos*, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 19-40, jul./dez. 2007.

PÁDUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142010000100009>. Acesso em: 7 jul. 2018.

PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre a Educação*. São Paulo: Xamã, 2001.

PINSKY, Carla P.; LUCA, Tânia R. de (Org.). *O historiador e suas fontes*. São Paulo: Contexto, 2009.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim et al. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

SILVA, Marco Antônio. Letramento no ensino de história. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v. 12, n. 17, p. 111, 2011. Disponível em: <http://www.professormarcosilva.com.br/arquivos/artigos/LetramentoEnsinoHistoria-RevistaPUC.pdf>. Acesso em: 7 jul. 2018.

______. *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Anpuh/Marco Zero, 1989.

VEYNE, Paul. *Como se escreve a história*: Foucault revoluciona a história. Brasília: Editora da UnB, 1995.

ZAMBONI, Ernesta. Projeto pedagógico dos Parâmetros Curriculares Nacionais: identidade nacional e consciência histórica. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 23, n. 61, dez. 2003.

ARARIBÁ MAIS
HISTÓRIA

9º ANO

Organizadora: Editora Moderna
Obra coletiva concebida, desenvolvida
e produzida pela Editora Moderna.

Editora responsável:
Ana Claudia Fernandes
Bacharela em História e mestra em Ciências no programa de História Social
pela Universidade de São Paulo. Editora.

Componente curricular: HISTÓRIA

1ª edição

São Paulo, 2018

MODERNA

Elaboração dos originais:

Renata Isabel Chinelatto Consegliere
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Solange Freitas
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas particulares de São Paulo.

Maria Raquel Apolinário
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora na rede estadual e municipal de ensino por 12 anos. Editora.

Pamela Shizue Goya
Bacharel em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Maria Clara Antonelli
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Editora.

Leandro Salman Torelli
Mestre em História Econômica pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).
Professor nas Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU) e em escolas particulares de São Paulo.

Edmar Ricardo Franco
Bacharel e licenciado em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professor em escolas particulares por três anos. Editor.

Taís Campelo
Doutora em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).
Professora na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS).

Rodrigo Medina Zagni
Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo (USP), programa Integração da América Latina.
Professor no curso de Relações Internacionais da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp).

Maria Lidia Vicentin Aguilar
Bacharel e licenciada em História pela Universidade de São Paulo (USP).
Professora em escolas públicas e particulares de São Paulo. Coordenadora pedagógica de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Coordenação geral de produção: Maria do Carmo Fernandes Branco
Edição: Kelen L. Giordano Amaro
Edição de texto: Maria Rocha Rodrigues, Renata Isabel Chinelatto Consegliere, Joana Lopes Acuio
Preparação de texto: Olívia Maria Neto
Assistência editorial: Adele Motta
Assessoria técnico-pedagógica: Gabriela Pellegrino Soares
Suporte administrativo editorial: Alaíde dos Santos
Coordenação de *design* e projetos visuais: Marta Cerqueira Leite
Projeto Gráfico: Megalo
Capa: Bruno Tonel, Daniel Messias, Mariza de Souza Porto
Foto: TZIDO SUN/Shutterstock, Images & Stories/Alamy/Fotoarena
Coordenação de arte: Aderson Assis
Edição de arte: Estúdio Gráfico
Editoração eletrônica: Estúdio Gráfico, Eustaquio Lino
Edição de infografia: André Toma, Heitor Yida e Cássio Bittencourt
Coordenação de revisão: Camila Christi Gazzani
Revisão: Ana Maria Marson, Elza Doring, Lilian Xavier, Nilce Xavier, Luciana Baraldi
Coordenação de pesquisa iconográfica: Sônia Oddi
Pesquisa iconográfica: Odete Ernestina Pereira, Leticia Palaria
Coordenação de *bureau*: Rubens M. Rodrigues
Tratamento de imagens: Fernando Bertolo, Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro
Pré-impressão: Alexandre Petreca, Denise Feitoza Maciel, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vitória Sousa
Coordenação de produção industrial: Wendell Monteiro
Impressão e acabamento:

"Em respeito ao meio ambiente, as folhas deste livro foram produzidas com fibras obtidas de árvores de florestas plantadas, com origem certificada."

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Araribá mais : história / organizadora
Editora Moderna ; obra coletiva concebida,
desenvolvida e produzida pela Editora Moderna ;
editora responsável : Ana Claudia Fernandes. --
1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2018.

Obra em 4 v. para alunos do 6º ao 9º ano.
Componente curricular: História.
Bibliografia.

1. História (Ensino fundamental) I. Fernandes,
Ana Claudia.

18-16670 CDD-372.89

Índices para catálogo sistemático:
1. História : Ensino fundamental 372.89

Maria Alice Ferreira – Bibliotecária – CRB-8/7964

EDITORA MODERNA LTDA.
Rua Padre Adelino, 758 – Belenzinho
São Paulo – SP – Brasil – CEP 03303-904
Vendas e Atendimento: Tel. (0_ _11) 2602-5510
Fax (0_ _11) 2790-1501
www.moderna.com.br
2018
Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

Apresentação

Por que estudar História?

A resposta para essa pergunta está muito perto de você: na paisagem que vê todos os dias, na língua que aprendeu a falar desde pequeno(a), na internet e em outras mídias que utiliza para conversar com os colegas, nos costumes alimentares da sua família, nas profundas diferenças sociais em nosso país... Enfim, em tudo que está ao seu redor, de bom e de ruim.

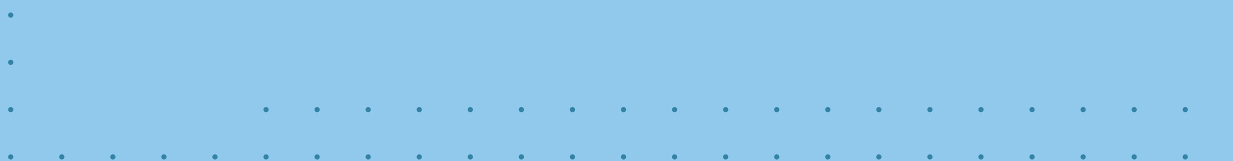
As condições em que vivemos não foram estabelecidas naturalmente. Elas têm uma história, que foi construída e reconstruída por pessoas ao longo de várias gerações.

Com os livros desta coleção de História, esperamos que você tenha outro olhar sobre as coisas que fazem parte da sua vida, um olhar que não seja de passividade, desrespeito ou indiferença. Os textos, as imagens e as atividades deste livro foram escolhidos para que você goste cada vez mais de História e desenvolva o seu potencial de compreender, investigar e produzir conhecimentos.

Mas o estudo de História não pode servir apenas aos objetivos do conhecimento. É necessário que ele contribua para formar um ser humano crítico, atuante, solidário e cooperativo, disposto a fazer a sua parte para construir um mundo melhor.

Esperamos ajudá-lo(a) nessa tarefa.

Um ótimo estudo!



conheça o livro

Unidades

Este livro está organizado em oito Unidades temáticas. Na abertura de cada Unidade há uma imagem ampla e um breve texto que instigarão você a acompanhar os conteúdos dos Capítulos nela trabalhados. Esses conteúdos estão relacionados no quadro "Você verá nesta Unidade".

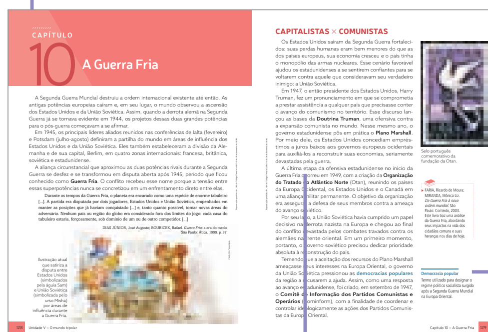


Você verá nesta Unidade:

- O governo de JK e a prosperidade econômica no Brasil
- A crise política no início da década de 1960
- A instalação da ditadura civil-militar no Brasil
- As contestações e a resistência aos governos da ditadura civil-militar no Brasil
- O processo de redemocratização do Brasil
- As experiências ditatoriais em outros países da América do Sul

Capítulos

Cada Unidade contém de dois a quatro Capítulos, em cuja abertura há uma imagem e um texto que introduzem o tema principal e, muitas vezes, relacionam os conteúdos a questões da atualidade.



Glossário

Breve definição de termos e conceitos, na página em que aparecem, para facilitar a compreensão do tema em estudo.

Democracia popular
Termo utilizado para designar o regime político socialista surgido após a Segunda Guerra Mundial na Europa Oriental.



Lugar e cultura

Relaciona uma manifestação cultural à história, ao povo ou a características do espaço onde tal manifestação tem lugar.

Texto geral

Páginas com texto em linguagem de fácil compreensão, com imagens amplas e contextualizadas, para proporcionar um melhor aprendizado.

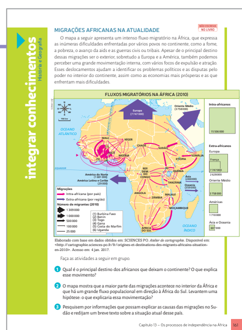
Ícones "Livro", "Vídeo" e "*Site*"

Ao longo das páginas, você encontrará sugestões de livros, vídeos e *sites* com os quais poderá complementar o seu aprendizado.



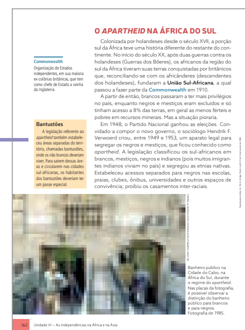
Integrar conhecimentos

Trabalha a integração entre os conhecimentos da História e de outros componentes curriculares, como Geografia, Artes, Ciências e Matemática.



Boxe simples

Informações complementares ou paralelas ao texto principal, que ampliam o conteúdo abordado no Capítulo.



Em debate

Traz diferentes versões de um mesmo fenômeno ou evento, uma polêmica ou contraponto a versões consolidadas de fatos históricos. As atividades trabalham o debate historiográfico.

Atividades

Ao final de cada Capítulo, apresenta questões de sistematização, aplicação e ampliação dos principais conteúdos abordados.

Selo “Não escreva no livro”

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Todas as atividades propostas neste livro devem ser respondidas no seu caderno. Lembre-se de nunca escrever neste livro, pois ele será utilizado por outro estudante no próximo ano!

Documento

Reprodução e exploração de fontes historiográficas e documentos históricos (textos ou imagens), no contexto histórico em que se inserem.

Ler (o mapa, a pintura, a charge, o infográfico, o texto, a fotografia...)

Atividades que trabalham a compreensão leitora de uma imagem ou, eventualmente, de um texto de terceiros.

Ser no mundo

Seção em página dupla, ao final de quatro Unidades do livro. Trabalha especialmente a identidade do indivíduo ou de seu grupo, partindo de um fato histórico e envolvendo uma questão social, um tema polêmico atual. Trabalha a reflexão, o pensamento crítico, a tomada de posição.

Para refletir

Esta seção, também ao final de quatro Unidades do livro e em página dupla, é norteada por uma questão problematizadora, que leva à reflexão e à discussão. Traz temas polêmicos do presente e atividades que complementam e extrapolam conteúdos das Unidades.

sumário

UNIDADE I – A REPÚBLICA CHEGA AO BRASIL 10

CAPÍTULO 1 – Uma república em construção 12

A EMERGÊNCIA DA REPÚBLICA 13

Os conflitos com a Igreja 14

A Questão Militar 14

A desconfiança de setores da sociedade 15

O golpe de 15 de novembro 15

A REPÚBLICA DA ESPADA 16

A crise econômica e o fim da República da Espada 17

A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA 18

A Política dos Governadores e o coronelismo 18

O poder das oligarquias 19

A proteção ao café 19

Em debate – O ideal de unidade nacional e as contradições regionais 20

OS CONFLITOS NO CAMPO 21

A Guerra de Canudos 21

A Guerra do Contestado 23

O cangaço 25

Atividades 26

CAPÍTULO 2 – Industrialização e urbanização na Primeira República 27

OS IMIGRANTES 28

AS REFORMAS URBANAS 29

A LUTA PELA CIDADANIA 32

A Revolta da Vacina 32

A Revolta da Chibata 33

A organização dos movimentos negros no pós-abolição 34

Em debate – A inserção dos ex-escravizados na sociedade brasileira após a abolição 35

TRABALHADORES E TRABALHADORAS SE ORGANIZAM 36

A greve geral de 1917 37

O MODERNISMO 38

A Semana de 1922 38

Atividades 39

Ser no mundo – Samba e identidade 40

UNIDADE II – A GRANDE GUERRA E A REVOLUÇÃO RUSSA 42

CAPÍTULO 3 – A Primeira Guerra Mundial 44

GUERRA À VISTA 45

ECLODE A GUERRA 46

O conflito 47

Documento – A vida no campo de batalha 48

A GUERRA A CAMINHO DO FIM 49

A entrada dos Estados Unidos 49

A paz dos vencedores 50

TECNOLOGIA DA DESTRUIÇÃO 51

O MUNDO APÓS A GUERRA 52

Em debate – As mulheres e a guerra 53

Os homenageados e os esquecidos 54

Atividades 55

CAPÍTULO 4 – A Revolução Russa 56

UM PAÍS DE CONTRASTES E CONFLITOS 57

O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905 58

A Rússia na Primeira Guerra Mundial 59

A REVOLUÇÃO 60

A guerra civil e o comunismo de guerra 61

A Nova Política Econômica 62

Em debate – A construção do conhecimento histórico sobre a Revolução Russa 63

A DITADURA STALINISTA 64

A ARTE NA UNIÃO SOVIÉTICA 65

O realismo socialista 66

Atividades 67

Para refletir – A Primeira Guerra Mundial foi decorrência do desenvolvimento do capitalismo? 68



BETTMANN/GETTY IMAGES

UNIDADE III – O PERÍODO ENTREGUERRAS E A SEGUNDA GUERRA 70

CAPÍTULO 5 – O mundo em crise: recessão e totalitarismo 72

A QUEBRA DA BOLSA DE NOVA YORK 73

As consequências da quebra 74

A economia se recupera: o *New Deal* 75

O TOTALITARISMO NA EUROPA 76

A ascensão do fascismo na Itália 77

Na Alemanha: antecedentes 78

O Partido Nazista na Alemanha 79

Os nazistas no poder 80

Em debate – O regime nazista e as pessoas com deficiência 81

Atividades 82

CAPÍTULO 6 – A Segunda Guerra Mundial 83

O CAMINHO SEM VOLTA 84

A INVASÃO DA POLÔNIA: O INÍCIO DA GUERRA 85

O AVANÇO DO EIXO 86

A invasão da União Soviética 87

A OFENSIVA ALIADA 88

A última fase da guerra 89

Documento – A destruição de Hiroshima 90

O COTIDIANO DOS CIVIS DURANTE A GUERRA 92

O MUNDO DEPOIS DA GUERRA 93

A Organização das Nações Unidas 94

Atividades 95

Ser no mundo – A Carta dos Direitos Humanos 96

UNIDADE IV – A ERA VARGAS 98

CAPÍTULO 7 – O fim da República Oligárquica 100

O MOVIMENTO DE 1930 101

Os caminhos da revolução 102

Em debate – Revolução de 1930? 103

A Constituição de 1934 104

Lugar e cultura – A conquista do voto feminino 105

INTEGRALISTAS E COMUNISTAS 106

Atividades 107



ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

CAPÍTULO 8 – O Estado Novo 108

TEM INÍCIO O ESTADO NOVO 109

O crescimento da economia 109

A estatização da economia 109

O ESTADO NOVO E O TRABALHISMO 110

REPRESSÃO, VIOLÊNCIA E TORTURA 111

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL 112

Integrar conhecimentos: História e Arte – Arte nacionalista 113

Os indígenas: raízes da brasilidade 114

A PROPAGANDA POLÍTICA 115

O cinema e o rádio 115

ATIVIDADES 116

CAPÍTULO 9 – O retorno à democracia 117

O FIM DO ESTADO NOVO 118

AS ELEIÇÕES E O GOVERNO DE DUTRA 119

VARGAS VOLTA AO PODER 120

A nacionalização do petróleo 121

O fim do governo de Vargas 122

Documento – O cortejo de Getúlio 122

Atividades 123

Para refletir – Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus? 124

UNIDADE V – O MUNDO BIPOLAR 126

CAPÍTULO 10 – A Guerra Fria 128

CAPITALISTAS × COMUNISTAS 129

Alemanha dividida 130

O endurecimento no bloco socialista 131

A histeria anticomunista 132

Integrar conhecimentos: História e Ciências – A Guerra Fria e a ciência 133

Atividades 134

CAPÍTULO 11 – Reformas e revoluções 135

A EUROPA NA GUERRA FRIA 136

Maio de 1968: protesto no mundo capitalista 137

Revolução Húngara: contestação no bloco comunista 137

A LUTA DAS MULHERES E DOS NEGROS 138

Documento – A luta por direitos civis 139

A REVOLUÇÃO SOCIALISTA NA CHINA 140

A GUERRA DA COREIA 141

A GUERRA DO VIETNÃ 142

A REVOLUÇÃO CUBANA 143

Atividades 144

CAPÍTULO 12 – A questão judaico-palestina 145
A CRIAÇÃO DO ESTADO DE ISRAEL 146
A DISPUTA PELA PALESTINA 147
Desafios para a paz 147
Lugar e cultura – Esporte e cotidiano na Faixa de Gaza 148
Atividades 149
Ser no mundo – Convivência entre palestinos e israelenses 150

UNIDADE VI – AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA E NA ÁSIA 152

CAPÍTULO 13 – Os processos de independência na África 154
A CRISE DO COLONIALISMO 155
O PAN-AFRICANISMO: UMA CONQUISTA IDEOLÓGICA 156
AS LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA NA ÁFRICA 157
O caso do Quênia 157
A África Ocidental Francesa 158
AS INDEPENDÊNCIAS DAS COLÔNIAS PORTUGUESAS 159
A independência de Angola 159
DESAFIOS APÓS AS INDEPENDÊNCIAS 160
Integrar conhecimentos: História e Geografia – Migrações africanas na atualidade 161
O *APARTHEID* NA ÁFRICA DO SUL 162
A resistência e o fim do *apartheid* 163
Atividades 164

CAPÍTULO 14 – Independências na Ásia 165
INDEPENDÊNCIAS NO ORIENTE MÉDIO 166
A ÍNDIA E A DESOBEDIÊNCIA CIVIL 167
A conquista da independência e os conflitos internos 168
Lugar e cultura – Cultura e identidade na Índia 169
A INDONÉSIA: DE COLONIZADA A COLONIZADORA 170
Timor Leste 170
A CONFERÊNCIA DE BANDUNG 171
Desdobramentos de Bandung 172
Atividades 173

Para refletir – Os processos de independência política da África foram acompanhados de autonomia econômica? 174

UNIDADE VII – DEMOCRACIA E DITADURA NA AMÉRICA DO SUL 176

CAPÍTULO 15 – Brasil: dos “anos dourados” à ditadura 178
O DESENVOLVIMENTISMO 179
As desigualdades regionais e sociais 180
Documento – Os candangos 181
O BREVE GOVERNO DE JÂNIO QUADROS 182
A renúncia de Jânio e a crise sucessória 183
O GOVERNO DE JANGO 184
A mobilização popular e as Ligas Camponesas 184
A DITADURA CIVIL-MILITAR 185
A DEMOCRACIA ACUADA 186
A “linha dura” chega ao poder 187
Ato Institucional nº 5 188
O governo de Médici 189
Atividades 190

CAPÍTULO 16 – Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização 191
O MOVIMENTO ESTUDANTIL 192
CANTANDO A REVOLUÇÃO 193
O TEATRO 194
O CINEMA NOVO 195
OS MOVIMENTOS NEGROS E POPULARES NA DITADURA 196
OS INDÍGENAS NA DITADURA 197
O PROCESSO DE ABERTURA E O FIM DA DITADURA 198
Novas mobilizações 199
O fim da ditadura 200
Atividades 201

CAPÍTULO 17 – Ditaduras na América do Sul 202
REGIMES MILITARES E GUERRA FRIA 203
SOB A DITADURA 204
Paraguai 204
Uruguai 205
Chile 206
Argentina 207
Em debate – A herança das ditaduras na América do Sul 208
Atividades 209
Ser no mundo – A ditadura civil-militar no Brasil e os povos do campo 210

UNIDADE VIII – O MUNDO GLOBALIZADO 212

CAPÍTULO 18 – A desagregação do mundo socialista 214

PROCESSOS DE ABERTURA NA UNIÃO SOVIÉTICA 215

Crise e fim do socialismo no Leste Europeu 216

A QUEDA DO MURO DE BERLIM 217

Documento – A queda do símbolo da Guerra Fria 218

A DESAGREGAÇÃO DA IUGOSLÁVIA 219

A guerra civil na Bósnia e outros conflitos na Iugoslávia 220

UMA NOVA ORDEM MUNDIAL 221

Atividades 222

CAPÍTULO 19 – Inovações e desafios do mundo globalizado 223

NOVAS TECNOLOGIAS: A INTERNET 224

PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS NO MUNDO GLOBALIZADO 225

Integrar conhecimentos: História e Ciências – Os desafios da alimentação no mundo globalizado 226

As mudanças climáticas 227

Escassez de água 228

SOCIEDADES E CULTURAS 229

O paradoxo da globalização 230

FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA 231

Globalização e terrorismo 232

Estado Islâmico 233

OS REFUGIADOS: UMA QUESTÃO INTERNACIONAL 234

Integrar conhecimentos: História e Geografia – Quem são e onde estão os refugiados do mundo 235

Atividades 236

CAPÍTULO 20 – O Brasil no mundo globalizado 237

GOVERNOS E POLÍTICAS SOB O REGIME DEMOCRÁTICO 238

O governo de Collor 238

A renúncia de Collor e o governo de Itamar Franco 239

O governo de Fernando Henrique Cardoso 240

O governo de Lula 242

O governo de Dilma Rousseff 243

O *impeachement* de Dilma 243

O governo de Temer 244

A eleição de Jair Bolsonaro 244

DESAFIOS PARA O PAÍS 245

Em debate – As ações afirmativas 246

OS INDÍGENAS NO BRASIL ATUAL 247

Lugar e cultura – Protagonistas da história 248

Atividades 249

Para refletir – O que os governantes e os cidadãos brasileiros devem levar em consideração para alcançar uma cultura de paz? 250

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 252



NICOLAS ECONOMOU/NURPHOTO VIA GETTY IMAGES

Apresentação

A primeira Unidade deste volume, "A república chega ao Brasil", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **3** e n. **6**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade buscam levar o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]* (**1**) e *valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais [...]* (**3**). Além disso, o estudante é incentivado a *valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho [...]* (**6**).

Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1**, n. **4** e n. **6**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos e relações de poder e processos [...]* (**1**), *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico [...]* (**4**) e *compreender e problematizar os conceitos e procedimentos norteadores da produção historiográfica* (**6**).



Rua da Assembleia, no Rio de Janeiro, década de 1910. Fotografia de Augusto Malta.

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste primeiro bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Mostra artística do início do século XX", que integra os componentes curriculares História e Arte);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "Documentos históricos da República"; "Imprensa republicana: a opinião pública e as revoltas no campo e na cidade", "Cartazes e história da Primeira Guerra Mundial".


AUGUSTO MALTA – COLEÇÃO PARTICULAR

Em 15 de novembro de 1889, um movimento liderado por militares decretou o fim da monarquia e o início de um novo sistema de governo no Brasil, a república.

A mudança na forma de governo, contudo, não alterou substancialmente a sociedade brasileira. Enquanto os grandes proprietários de terra, principalmente os produtores de café, mantinham seu poder e seus privilégios, a maior parte da população permanecia excluída da vida política. No entanto, trabalhadores urbanos e rurais não deixaram de se mobilizar em busca de melhores condições de vida.

O que você conhece sobre esse período da história do Brasil? Já ouviu falar sobre a Política dos Governadores, os movimentos messiânicos, a greve de 1917, o Modernismo?

Você verá nesta Unidade:

- O processo de instauração da república no Brasil
- Os mecanismos de dominação dos grupos oligárquicos estaduais durante a Primeira República
- Conflitos no campo e movimentos urbanos nos primeiros anos da república
- Imigração, industrialização e urbanização na Primeira República
- O movimento modernista

Nesta Unidade

Esta Unidade apresenta aspectos da construção da república no Brasil. Foi em 15 de novembro de 1889 que um movimento liderado por militares concretizou aquilo que parecia inevitável: o fim da monarquia. O imperador, intimado a deixar o país, acabou substituído por uma junta provisória de governo. Porém, com a república, o poder político no Brasil continuou monopolizado por uma aristocracia latifundiária, na qual o grupo hegemônico era formado principalmente por cafeicultores do Oeste Paulista. Seriam eles, aliados aos militares, os responsáveis pelos primeiros governos republicanos no nosso país.

Sobre a imagem

Se desejar, converse com os estudantes sobre a fotografia presente nas páginas de abertura da Unidade. Ela mostra uma rua bastante movimentada na cidade do Rio de Janeiro na década de 1910, ou seja, pouco tempo depois da Proclamação da República. Com base nessa fotografia, é possível expor à turma a grande transformação que se operou no Brasil ao longo do século XX: além do considerável crescimento demográfico, a relação entre a população urbana e a rural se inverteu. Ao observar a imagem, é possível encarar a cidade como um centro dinâmico e moderno; consideramos importante que os estudantes observem os aspectos urbanísticos (a arquitetura dos edifícios e o calçamento das ruas), os meios de transporte utilizados na época, a intensa movimentação de pedestres, seus trajes e suas atitudes, e a predominância masculina no local fotografado.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.*
- *A questão da inserção dos negros no período republicano do pós--abolição.*
- *Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.*
- *Primeira República e suas características.*
- *Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, ao conhecer as características do regime republicano que foi implementado no Brasil, os estudantes podem vir a compreender alguns aspectos da vida pública brasileira atual, como a prática do clientelismo e da compra de votos. Ao mesmo tempo, é interessante destacar aos estudantes que, enquanto o processo que inaugurava a república no Brasil tomava forma, a população permanecia alijada da participação política: o movimento republicano não havia dado a ela o direito de atuar na vida pública, apenas de comportar-se como plateia naquele teatro político. Os conflitos, como veremos ao longo deste Capítulo e também do próximo, não tardaram a surgir.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI01: *Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.*

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*

CAPÍTULO

1 Uma república **em construção**

A república, como forma de governo, nasceu na Roma Antiga. Com ela, surgiu a noção de um governo considerado ***res publica*** (“coisa pública”), que deveria servir aos interesses dos cidadãos.

Com a Revolução Francesa, no final do século XVIII, o conceito de república se uniu às ideias de liberdade e democracia. A construção do regime republicano passou a ser associada aos **direitos civis e políticos** conquistados pelos revolucionários franceses.

No Brasil, a república surgiu como resultado de uma aliança entre setores do exército e das elites econômicas e políticas do país no final do século XIX. Nossa república foi estabelecida para atender aos interesses de uma pequena elite dominante.

Desde o início, o uso da “coisa pública” — ou seja, do Estado — em benefício de interesses privados e em prejuízo da coletividade marcou a nossa república. Os escândalos de corrupção, por exemplo, representam apenas uma parte dos problemas da república brasileira, reduzida de seu sentido público.



PAULO SANTOS/REUTERS/LATINSTOCK

Em junho de 2013, ocorreu uma série de manifestações em várias cidades brasileiras contra o aumento das tarifas do transporte coletivo, que logo se transformou em um movimento geral por melhorias nos serviços públicos, por mais justiça social e pela ética na política. Belém, Pará.

Orientações

O estudo da palavra “república” é um primeiro passo para a compreensão dos temas deste Capítulo e desta Unidade como um todo. Com base nesse conceito, o professor poderá orientar os estudantes a identificar as semelhanças e as diferenças entre o regime monárquico no Brasil e o regime republicano entre 1889 e 1930, comparando a estruturação do governo e os grupos sociais hegemônicos em cada período.

A EMERGÊNCIA DA REPÚBLICA

Antes da independência do Brasil, muitos grupos sociais já defendiam a implantação de uma república. De maneira difusa, a proposta republicana apareceu, por exemplo, nas rebeliões coloniais do século XVIII, nas Conjurações Baiana e Mineira e na Revolução Pernambucana de 1817. Mas apenas no século XIX, com a expansão da lavoura cafeeira e a formação de uma rica camada de fazendeiros no Sudeste, o projeto republicano ganhou força no país.

O acontecimento que assinalou a arrancada desse movimento no Brasil foi a publicação do **Manifesto Republicano**, em 1870. Nele, seus adeptos criticavam o caráter centralizador e hereditário da monarquia e defendiam o princípio federativo do regime republicano.

Havia divergências entre os republicanos. O grupo dominante, liderado pelo jornalista Quintino Bocaiuva, pregava que a república deveria ser instalada sem agitações sociais que ameaçassem a ordem estabelecida. Outros, como o advogado Silva Jardim, criticavam as propostas republicanas conservadoras e defendiam uma mobilização popular para derrubar a monarquia.



▸ MUSEU da República. Disponível em: <http://museudarepublica.museus.gov.br>. Acesso em: 26 maio 2018.
Criado em 1960 e localizado na cidade do Rio de Janeiro, o museu guarda peças e documentos relativos à história da república no Brasil. No *site* há fotografias do acervo e é possível realizar uma visita virtual ao local.



FUNDAÇÃO CASA DE RUI BARBOSA, RIO DE JANEIRO

AGOSTINI, Angelo. *D. Pedro II sendo derrubado do trono pelos republicanos*. 1882. Charge publicada na *Revista Ilustrada*. Fundação Casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro.

Orientações

Os adeptos do Manifesto Republicano concluíam o documento declarando que a opção pelo sistema republicano aproximaria o Brasil das demais nações americanas. O documento está disponível na internet.

Atividade complementar

O *site* do Museu da República aparece como sugestão de consulta ao estudante nesta página. Aproveite esse momento para realizar uma atividade complementar com os estudantes, ligada ao uso de novas tecnologias e da internet, explorando os recursos digitais que o *site* do Museu da República tem a oferecer. Desse modo, realize uma visita virtual ao Museu da República em conjunto com os estudantes, utilizando a internet, na sala de informática de seu estabelecimento de ensino (ou em outro local adequado em sua escola). É possível conhecer a história do Palácio do Catete (sede do Poder Executivo no Brasil de 1897 a 1960), onde o museu está localizado, assim como parte de seu acervo, acessando o item “Visita virtual” no *link*: <http://museudarepublica.museus.gov.br/visita-virtual/>. Acesso em: 15 ago. 2018. Incentive os estudantes a observarem com atenção a arquitetura do local, a exposição permanente e as informações sobre os primeiros presidentes da república do Brasil. Uma atividade pertinente, com base nessa visita virtual, seria elaborar uma linha do tempo dos presidentes da Primeira República e suas principais contribuições.

Observação

Os conteúdos das páginas 13, 14 e 15, ao tratar da proclamação da república no Brasil, dos grupos que apoiavam esse processo e do contexto social e econômico do período, permitem o desenvolvimento da habilidade **EF09HI01**.

Texto complementar

O texto a seguir aborda alguns pontos ligados ao fim do padroado no Brasil.

Embalada pelos ideais de progresso, a República tornou-se tangível realidade para a Igreja Católica Apostólica Romana [...] no dia 7 de janeiro de 1890, quando o Decreto 119-A determinou o fim do padroado e estabeleceu a liberdade de culto no Brasil. Uma semana depois, por meio do Decreto 155-B, de 14 de janeiro, referendou-se o primeiro calendário republicano no qual inexistiram feriados de caráter religioso, inclusive o do Natal. Esses decretos indicaram a índole da transformação sociopolítica que se quis imprimir no novo regime, discursivamente sustentado em bases científico-tecnológicas – a modernidade republicana. Foi o início da Era Pós-Padroado das relações entre Estado e ICAR [Igreja Católica Apostólica Romana] no Brasil.

[...]

Desde 1872, com o início da chamada "Questão Religiosa", as relações entre Estado e ICAR estremeceram com a prisão dos bispos d. Vital Maria Gonçalves de Oliveira e d. Antônio de Macedo Costa. [...] No dia 7 de janeiro de 1890, esse capítulo da história do padroado na América definitivamente chegou ao fim. Todavia, vale lembrar que essa ruptura já havia sido cogitada pelo último Gabinete Imperial e era uma das bandeiras de luta dos republicanos, em cujos discursos mais exaltados sobre o progresso e a modernidade saltavam as figuras do clero enganador, do maquiavelismo jesuítico e romano, considerados responsáveis por manter a consciência da massa no atraso e na ignorância [...].

AQUINO, Maurício de. Modernidade republicana e diocesanização do catolicismo no Brasil: as relações entre Estado e Igreja na Primeira República (1889-1930). *Revista Brasileira de História*, v. 32, n. 63, p. 146, 2012.



VEIGA, Edison. *Essa tal proclamação da república*. São Paulo: Panda Books, 2009. Este livro apresenta os antecedentes da proclamação da república no Brasil e oferece um amplo panorama sobre a sociedade, a economia e a política do país no final do século XIX.

Os conflitos com a Igreja

O movimento republicano só se transformou em força decisiva quando a monarquia perdeu o apoio dos grupos que a sustentavam: a Igreja católica, os militares e os cafeicultores do Vale do Paraíba.

Desde o período colonial, o poder civil e o religioso estavam unidos por meio do **padroado**, uma instituição que submetia a Igreja católica ao controle da Coroa portuguesa e, após a independência, da Coroa brasileira.

Ao longo do século XIX, contudo, a Igreja buscou recuperar seu poder. A **maçonaria**, por exemplo, foi condenada pelo papa e alguns bispos brasileiros passaram a exigir que tanto os fiéis como os clérigos que fossem maçons abandonassem essa prática. Isso gerou um dilema, uma vez que a elite brasileira era em grande parte maçônica e católica.

Maçonaria
Associação filosófica e política com práticas secretas que era vista com desconfiança pela Igreja católica por ter entre seus princípios a tolerância religiosa.

O imperador deu ordens para que a medida do papa não fosse cumprida e, na década de 1870, prendeu dois bispos que se recusaram a seguir as ordens imperiais. Situações como essa caracterizaram a **Questão Religiosa**, que marcou o afastamento entre o clero católico e a monarquia.

A Questão Militar

Durante o governo de D. Pedro II, o exército ocupou uma posição marginal na política brasileira. Os baixos soldos, a rígida disciplina da corporação e a lentidão nas promoções desencorajavam os filhos das elites a seguir a carreira militar.

A maior parte dos membros do exército pertencia às camadas médias da sociedade e, embora tivesse uma formação escolar rigorosa, dificilmente conseguia ascender na vida política ou ocupar cargos públicos.

Após a vitória brasileira na Guerra do Paraguai, o exército saiu fortalecido como corporação.

Na década de 1880, sucessivos atritos entre o governo e os militares envolvidos em questões políticas evidenciaram o objetivo militar de assumir um novo papel na cena política brasileira e desgastaram a relação entre o exército e a monarquia.

Militares na cidade do Rio de Janeiro, em 1885. Fotografia de Marc Ferrez.



MARC FERREZ – COLEÇÃO PARTICULAR



Sugestões para o professor:

MICELI, Sérgio. *A elite eclesiástica brasileira (1890-1930)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão*: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

A desconfiança de setores da sociedade

Além dos conflitos com a Igreja e os militares, o Império passou a enfrentar, na década de 1880, a descrença das camadas médias e da elite cafeicultora na capacidade de administração de D. Pedro II, já idoso e com a saúde frágil. Além disso, os sucessores do trono, a princesa Isabel e seu marido francês não inspiravam confiança nesses grupos.

Os cafeicultores do Oeste Paulista, que usavam técnicas modernas de produção e já não dependiam do trabalho escravo, julgavam que o governo imperial não atendia às suas demandas. Consideravam-no conservador e atrasado e passaram a defender o **federalismo** republicano. Para esse grupo, a república poderia assegurar mais autonomia política e financeira para as províncias e, na prática, subordinar o Estado aos interesses da economia cafeeira.

Federalismo
Sistema de governo de um país em que províncias ou estados têm autonomia administrativa em relação ao governo central, embora sujeitos às leis gerais da federação.

O golpe de 15 de novembro

O isolamento da monarquia se acentuou após a abolição da escravatura, em 1888. A lei foi sancionada pelo governo sem nenhum tipo de indenização aos proprietários, o que desagradou à elite escravista tradicional, representada em grande parte pelos cafeicultores do Vale do Paraíba fluminense e paulista. O governo, assim, perdeu sustentação política. Os militares e os republicanos civis passaram a realizar reuniões conspirativas com frequência.

Na manhã do dia 15 de novembro de 1889, o marechal Deodoro da Fonseca marchou com as tropas para o Ministério da Guerra. Há diferentes versões sobre os planos de Deodoro. É possível que ele não quisesse derrubar a monarquia, mas apenas o chefe do gabinete ministerial, o visconde de Ouro Preto. Porém, iniciado o movimento, foi difícil revertê-lo. A república foi proclamada, e o imperador preferiu não resistir. O golpe do dia 15 de novembro, então, resultou de uma ação isolada do exército, apoiada por um pequeno grupo de republicanos civis.

A família imperial na escadaria do Palácio Isabel, em Petrópolis, em 1889, antes de partir para o exílio. Ao centro, estão o imperador D. Pedro II e sua filha, a princesa Isabel. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.



COLEÇÃO DOM JOÃO DE ORLEANS E BRAGANÇA/INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Texto complementar

Ao explorar a foto da família real em Petrópolis, em 1889, comente que tanto D. Pedro II como a família imperial como um todo reuniram, ao longo do período da monarquia no Brasil, milhares de fotografias. Sobre esse tema, sugerimos a leitura do texto a seguir.

O imperador pode ser considerado o principal colecionador da família, tendo formado uma coleção gigantesca ao longo de seu reinado, contabilizando mais de vinte e duas mil peças. [...]

Após o golpe militar que proclamou a república no Brasil a família imperial foi forçada a exilar-se do país, embarcando, às pressas, para Paris. Durante o exílio D. Pedro II decidiu doar sua coleção particular de fotografias, seu herbário e outros objetos pessoais a instituições brasileiras, cabendo à Biblioteca Nacional a maior parte das fotografias.

[...] a valoração destas imagens enquanto fontes para a historiografia é muito recente. O olhar historiográfico passou por um processo, desde o século XIX, em que começou a valorizar a ideia de representação em detrimento à ideia de uma história factual baseada em acontecimentos políticos. [...] As fotografias claramente simbolizam este novo olhar historiográfico, já que o retrato oitocentista é pura representação.

TIBAU, Fernanda Borges. A memória privada no espaço público: as coleções de fotografia da Familia Imperial brasileira. ANPUH (RJ), XIV Encontro regional. jul. 2010. p. 1 e 6. Disponível em: <http://www.encontro2010.rj.anpuh.org/resources/anais/8/1276721638_ARQUIVO_ArtigoAnpuhRio.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2018.



Sugestões para o professor:

FABRIS, Annateresa (Org.). *Fotografia*. Usos e funções no século XIX. São Paulo: Edusp, 2008.

FERNANDES JUNIOR, Rubens (Org.). *De volta à luz*: fotografias nunca vistas do imperador. São Paulo: Banco Santos; Fundação Biblioteca Nacional, 2003.

LAGO, Pedro; LAGO, Bia Corrêa do. *Coleção Princesa Isabel*. Fotografia do século XIX. Rio de Janeiro: Editora Capivara, 2008.

Orientações

Informe aos estudantes que o pintor paulista Benedito Calixto recebeu a encomenda de produzir uma tela sobre a proclamação da república. Isso ocorreu, na verdade, quatro anos após o acontecimento. Para fazer a obra, Calixto tomou como base algumas fotografias e representações do período da proclamação.

O cenário da obra é o Campo de Santana, na antiga Praça da Aclamação, no centro da cidade do Rio de Janeiro (que era, então, a capital do país). À direita, o pintor representou o quartel-general do Exército. Nesse local, hoje, se encontra o Palácio Duque de Caxias. O espaço no centro da tela é ocupado por militares, cavalaria e alguns canhões. O marechal Deodoro da Fonseca está representado no grupo.

Apesar do protagonismo militar ter sido representado na obra, há alguns poucos civis na imagem; segundo historiadores, teriam participado do ato os jornalistas (e adeptos das ideias republicanas) Quintino Bocaiúva e Aristides Lobo. Tanto Bocaiúva como Lobo ocupariam cargos no governo provisório, como ministro das Relações Exteriores e ministro do Interior, respectivamente.

Após a proclamação da república, a incerteza sobre como manter a nova organização política do Brasil era algo constante.

Se desejar, destaque aos estudantes a existência, no período, de grupos que, além de disputar o poder político, divergiam quanto aos modos de se organizar e de se conceber a república no Brasil.

Ler a pintura:

Incentive a observação da pintura pelos estudantes. É esperado que eles percebam que na obra há muitos militares em formação. Não há, na pintura, elementos que possam sugerir a presença de agitação ou violência. O autor da obra parece buscar transmitir a ideia de que a passagem para a república foi ordeira e sem violência.

A REPÚBLICA DA ESPADA

O papel desempenhado pelo exército na proclamação da república assegurou aos militares a chefia do novo governo. Essa fase da república brasileira é conhecida como **República da Espada** (1889-1894).

O comando do Governo Provisório, instaurado pela república, foi entregue ao marechal Deodoro da Fonseca. Entre suas primeiras medidas, destacam-se a ordem de enviar a família real ao exílio na Europa e a naturalização de estrangeiros imigrados.

Em dezembro de 1889, foram convocadas eleições para o Congresso Nacional Constituinte. As eleições foram realizadas, em todo o Brasil, em setembro do ano seguinte. No dia 15 de novembro de 1890, primeiro aniversário da república, o Congresso iniciou a elaboração de uma nova Constituição para o país. Em fevereiro de 1891, foi promulgada a primeira Constituição da república brasileira. Esse documento estabelecia, entre outros pontos, que o Brasil passava a ser uma república **presidencialista**, com eleições para presidente de quatro em quatro anos. O presidente e o vice-presidente do primeiro período republicano deveriam ser eleitos, excepcionalmente, pelo Congresso Constituinte. Assim, Deodoro da Fonseca foi eleito indiretamente para um mandato de quatro anos na presidência da república.

Ler a pintura

- Observe que, nesta pintura, o artista representou o evento que marcou a proclamação da república como uma parada militar. É possível identificar a presença da população civil nesta obra? O evento parece pacífico ou conflituoso? Que mensagem o autor da obra pretendia transmitir ao representar a passagem da monarquia para a república no Brasil?



PINACOTECA MUNICIPAL, SÃO PAULO

CALIXTO, Benedito. *Proclamação da República*. 1893. Óleo sobre tela, 124 cm × 200 cm. Pinacoteca Municipal, São Paulo.

Observação

O trabalho com os conteúdos sobre as chamadas República da Espada e República Oligárquica (páginas 16 a 18) permite o desenvolvimento da habilidade **EF09HI01** e, em especial, da habilidade **EF09HI02**.

A crise econômica e o fim da República da Espada

Ainda durante o Governo Provisório, Deodoro nomeou o primeiro ministro da Fazenda da república brasileira, Rui Barbosa, que decidiu implantar uma política de incentivo ao crescimento econômico, especialmente o industrial. Como nesse período havia escassez de moeda circulante no Brasil, o ministro determinou a emissão de mais dinheiro, que serviria para o financiamento de novas empresas e possibilitaria a concessão de créditos aos cafeicultores que precisassem reestruturar sua produção.

Com mais moedas em circulação, os preços aumentaram, ou seja, teve início um surto inflacionário. Além disso, em vez de ser empregada em empresas para incentivar a produção, grande parte do dinheiro foi investida em ações na Bolsa de Valores, até mesmo de empresas fictícias. Assim, a política de Rui Barbosa se mostrou um completo desastre, e a economia do Brasil entrou em colapso.

A grave crise econômica somou-se a dificuldades políticas quando Deodoro entrou em choque com as elites cafeicultoras de São Paulo, que dominavam o Poder Legislativo e criticavam o caráter centralizador do seu governo. Pressionado e sem apoio político, Deodoro foi levado a renunciar, em novembro de 1891.

A Constituição determinava que, em caso de renúncia do presidente, novas eleições deveriam ser convocadas. No entanto, o vice-presidente, marechal Floriano Peixoto, conseguiu evitar um novo pleito e governou o país até o fim do mandato com o apoio dos cafeicultores paulistas.



CENTRO DE MEMÓRIA DA BM&FBOVESPA, SÃO PAULO

Movimentação em frente à Bolsa de Valores do Rio de Janeiro. Ilustração publicada no livro *O encilhamento*, de Visconde de Taunay, de 1894.

A primeira Constituição da república

- Amplamente baseada nos ideais da Carta estadunidense, a Constituição de 1891 estabeleceu o regime federativo, como desejavam as oligarquias regionais. As antigas províncias transformaram-se então em estados, passando a desfrutar de relativa autonomia.
- Estabeleceu-se o voto direto e universal para cidadãos maiores de 21 anos. Mendigos, analfabetos e soldados não podiam votar. A Constituição não determinava que o voto deveria ser secreto nem fazia menção às mulheres, o que, pela tradição, as excluía do direito ao voto.
- O poder foi dividido em três esferas: o Executivo (o presidente e os ministros), o Legislativo (Câmara de Deputados e Senado) e o Judiciário (com a criação de um Supremo Tribunal Federal). O Estado separou-se da Igreja. A educação pública passou a ser laica, extinguiu-se a pena de morte e instituiu-se a liberdade de culto religioso e o casamento civil no país.

Texto complementar

O texto a seguir trata de algumas diferenças de concepção entre partidários de Deodoro da Fonseca e de Floriano Peixoto.

Existiam diferenças pessoais e de concepções entre os partidários de Deodoro e os de Floriano. Em torno do velho marechal reuniam-se os chamados tarimbeiros – veteranos da Guerra do Paraguai. Muitos desses militares não haviam frequentado a escola Militar e se distanciavam das ideias positivistas. Eles derrubaram o Império para salvar a honra do Exército e não possuíam uma visão elaborada da República. [...] Embora Floriano não fosse positivista e também tivesse participado da Guerra do Paraguai, os oficiais que se reuniam a sua volta eram jovens que haviam frequentado a Escola Militar e recebido uma forte influência do positivismo. Concebiam sua inserção na sociedade como soldados-cidadãos, com um sentido de dar um rumo ao país.

A república deveria ter ordem e também progresso. [...] Apesar da profunda rivalidade existente entre os grupos no interior do Exército, eles se aproximavam em um ponto fundamental [...] eram porta-vozes de uma instituição – o Exército – que era parte do aparelho do Estado. [...] Os oficiais do exército, positivistas ou não, posicionavam-se como adversários do liberalismo.

RODRIGUEZ, Ricardo Vélez. *Castilhismo, uma Filosofia da República*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000. p. 246.

Orientações

Além de muitas novidades, como a eleição do presidente da república, é importante destacar aos estudantes que a Constituição de 1891 estabeleceu o federalismo, que favoreceu a ampliação da autonomia dos estados em relação ao poder da União.

Orientações

No período conhecido como a República das Oligarquias, os grandes latifundiários, principalmente cafeicultores paulistas, conduziram a política nacional com a implantação da Política dos Governadores e da política do café com leite. Esses arranjos políticos baseavam-se em um sistema de troca de favores e também nas tradições do poder local no Brasil, representadas pelo coronelismo.

Atividade complementar

A Primeira República foi marcada por processos eleitorais fraudulentos, nos quais, além da alteração de votos e títulos, se praticava a coação do eleitor. Sugerimos a realização de um debate com o estudantes sobre esse tema, estabelecendo conexões com a atualidade, a partir da reflexão sobre os mecanismos necessários para impedir o controle do voto e da atuação dos representantes políticos pelo poder econômico.

Incentive os estudantes a comparar os direitos de cidadania política nos dois momentos da história da nossa república. Depois, eles podem organizar um quadro comparativo entre a época da Primeira República e a atualidade, considerando as seguintes questões: quem possui o direito de voto? Como são realizadas as eleições? Os eleitores têm liberdade para escolher em quem votar? Por quê?

A REPÚBLICA OLIGÁRQUICA

Em 1894, ocorreu a primeira eleição direta para presidente da república no Brasil. Ela foi vencida por Prudente de Morais, um "republicano histórico", ou seja, que tinha participado da fundação do Partido Republicano e era membro da elite cafeicultora paulista. Seu governo, que durou de 1894 a 1898, foi instável politicamente, pois até aquele momento as elites dirigentes não tinham conseguido estabelecer as bases de funcionamento do novo regime político, o que gerava disputas pelo poder.

O suporte político necessário para estabilizar o regime foi constituído no governo do seu sucessor, o também paulista Campos Sales. Durante sua gestão, de 1898 a 1902, consolidaram-se os mecanismos de poder que constituíram as bases da República Oligárquica: a criação da **Política dos Governadores** e o fortalecimento do **coronelismo**.

A Política dos Governadores e o coronelismo

Idealizada por Campos Sales, a Política dos Governadores era um mecanismo político para evitar os choques entre os governos estaduais e o governo federal. Por meio dela, os grupos dominantes de cada estado apoiavam as políticas do governo federal, que, em troca, favorecia esses grupos e dificultava a ação de seus opositores. Atualmente, esse acordo político seria o famoso "toma lá, dá cá".

No nível estadual, essa troca de favores também acontecia, mas entre os grupos dominantes do estado e os grandes proprietários de terra dos municípios, conhecidos como **coronéis**, os quais controlavam os votos dos eleitores, valendo-se, para isso, das relações de dependência, da compra de voto ou mesmo da força. Garantiam assim que fossem eleitos apenas os candidatos que lhes interessassem e agradassem às oligarquias que detinham o poder político no estado. Esse fenômeno ficou conhecido como **coronelismo**.



LUCAS TAVARES/FOTOARENA

Centro Cultural da Justiça Eleitoral, no Rio de Janeiro. O edifício foi sede do Supremo Tribunal Federal (STF) de 1896 a 1909. Fotografia de 2017.

Voto de cabresto

O mecanismo de controle dos votos por parte dos coronéis, uma prática muito comum nos tempos da República Oligárquica, é chamado de voto de cabresto.

Essa expressão faz referência ao cabresto, que é um dispositivo de corda ou couro colocado nos cavalos para direcionar sua marcha.



Sugestões para o professor:

LEAL, Victor Nunes. *Coronelismo, enxada e voto.* O município e o regime representativo no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira. *O mandonismo local na vida política brasileira e outros ensaios.* São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1976.

O poder das oligarquias

Os cargos políticos federais mais importantes, como o de presidente da república e o de ministro da Fazenda, eram dominados pelas oligarquias paulista, mineira e gaúcha. Particularmente São Paulo e Minas Gerais, os estados mais ricos da União, impunham uma política de favorecimento dos seus interesses. A hegemonia de paulistas e dos mineiros na presidência da república ficou conhecida como **política do café com leite**.

É preciso, porém, relativizar o poder dessa frente oligárquica, pois ela não controlou sozinha e o tempo todo o governo da república. Em algumas ocasiões — como nas eleições de 1910, em que o gaúcho Hermes da Fonseca, apoiado por Minas Gerais, venceu Rui Barbosa, candidato de São Paulo —, esses dois estados estiveram em lados opostos.

O Rio Grande do Sul também tinha poder considerável, principalmente após a aliança firmada com os deputados nordestinos no Congresso Nacional. Além dos gaúchos, outros grupos políticos oligárquicos faziam parte do jogo de alianças e determinavam, em conjunto com mineiros e paulistas, os rumos políticos e econômicos do país.

A proteção ao café

O café foi o principal item de exportação do Brasil durante o Segundo Império e a Primeira República. Porém, o aumento da produção, no final do século XIX, provocou a queda nos preços do café no exterior. Diante disso, o governo federal lançou planos para reerguer os preços do produto.

A principal medida, iniciada em 1906, foi contrair empréstimos para comprar estoques do produto e reduzir a oferta, forçando, assim, o aumento dos preços. A queda nas exportações de café foi sentida já no ano seguinte, quando as remessas para o exterior caíram de 19 mil sacas comercializadas em 1906 para cerca de 10 mil em 1907.

As práticas conhecidas como **defesa** ou **valorização do café** foram retomadas outras vezes pelo governo brasileiro.



THEODOR PRIESING – MUSEU PAULISTA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Colheita de café no interior paulista, em 1924, fotografia de Theodor Priesing. Em 1914 e em 1921, o governo brasileiro retomou as práticas de defesa ou valorização do café, mas foi a partir de 1924 que o estado de São Paulo passou a promover a chamada valorização permanente do café. Museu Paulista da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Orientações

Destaque aos estudantes que a chamada política de valorização do café corresponde às medidas implantadas pelo Estado durante a Primeira República com o objetivo de garantir que o setor cafeeiro brasileiro tivesse condições para enfrentar a queda de preços do produto no mercado internacional. Entre as principais medidas estavam a compra e a estocagem dos excedentes da produção do café e a elaboração de mecanismos de estabilização do câmbio.

Texto complementar

O texto a seguir fornece algumas informações sobre o poder dos coronéis na República Oligárquica.

O poder do coronel advinha em grande parte da posse da terra. Dono de grandes propriedades rurais conseguia controlar a vida de centenas de colonos, meeiros e posseiros. [...] Assim, o coronel se transformava em protetor, juiz, compadre, padrinho ou conselheiro das pessoas do campo. Esse poder tornava possível o controle absoluto dos votos da região, que iam para quem o coronel indicasse. Eram os conhecidos votos de cabresto ou curral.

FERNANDES, Wertevan Silva. *A força do clientelismo*: práticas políticas recorrentes na cidade de Pombal. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2006. p. 38.

Observação

Professor, trabalhar com aspectos da chamada República Oligárquica permite, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade **EF09HI01** e, em especial, da habilidade **EF09HI02**.

Observação

É interessante destacar que as atividades desta seção permitem, novamente, o trabalho com a habilidade **EF09HI02**.

Respostas

1. Segundo o texto, Campos Sales considerava que o sistema federativo deveria ser caracterizado pela chamada "política dos Estados", isto é, a política que fortaleceria os vínculos de harmonia entre os Estados e a União. O sistema federativo seria, portanto, caracterizado por uma espécie de dupla soberania.

2. Para Raymundo Faoro, a ascendência dos Estados levaria, na realidade, à hegemonia dos estados mais prósperos e poderosos e prejudicaria os estados com menos poder econômico, como Bahia e Pernambuco. Desse modo, o sistema federativo não garantiria a autonomia dos Estados nem o equilíbrio das forças regionais.

3. Nos dias de hoje, é possível observar que somos herdeiros, de alguma forma, de alguns mecanismos instituídos durante a instauração da república no Brasil. É claro que devemos, sempre, considerar que vivemos num contexto completamente diferente daquele do fim do século XIX e início do XX. Hoje, muito tempo após a proclamação da república, notamos que o Brasil passou por muitos e diferentes governos, vivenciando inclusive um período de ditadura civil-militar entre 1964 e 1985; enfrentou fases de crises, de implantação de políticas neoliberais, de investimentos em políticas sociais etc. Desse modo, não podemos dizer que mecanismos semelhantes aos do início da república ainda existam em nossa política, mas, sim, algumas tradições nascidas e cristalizadas no passado (como a que favorece oligarquias de alguns estados em detrimentos de outros) podem ter sobrevivido até os dias de hoje, adaptando-se aos novos tempos.



em **debate**

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O IDEAL DE UNIDADE NACIONAL E AS CONTRADIÇÕES REGIONAIS

A transição para a Primeira República (que, como vimos, segundo estudiosos, se estendeu de 1889 a 1930) foi acompanhada pela difusão da ideia de integração regional, de consolidação da unidade do Estado nacional e da identidade do povo brasileiro. Os artistas românticos exaltaram as singularidades dos povos nativos, as peculiaridades dos costumes locais e as belezas da paisagem natural como símbolos do sentimento de brasilidade. O imaginário da unidade e da identidade nacional que sintetizariam em um modelo emblemático toda a diversidade étnica, social, cultural e geográfica existente no imenso território brasileiro era construído, ao mesmo tempo em que aconteciam muitas disputas entre grupos de diversas localidades. As contradições entre os interesses regionais e entre os diferentes grupos sociais se manifestavam desde a colônia e o império, e continuaram a aflorar no período republicano.

Alguns historiadores, como Raymundo Faoro, estudaram a formação das instâncias de poder a partir da Primeira República e as relações que se estabeleceram entre o governo federal, os estados e os municípios. O modelo federalista foi reivindicado pelas elites das regiões economicamente mais poderosas, que buscavam garantir o controle político dos mecanismos decisórios do Estado, com base no discurso de autonomia administrativa e equilíbrio de interesses regionais.

> [...] Na doutrina do Estado soberano, pregada por Campos Sales ainda quando deputado na Assembleia Provincial, está implícita a política dos governadores, ou, como queria seu fundador, por amor à correção, a *política dos Estados*. O sistema federativo caracterizar-se-ia pela existência de uma dupla soberania na tríplice esfera do poder público, explicitamente. "Neste regime, é minha convicção inabalável, a verdadeira força política, que no apertado unitarismo do Império residia no poder central, deslocou-se para os Estados. A *política dos Estados*, isto é, a política que fortifica os vínculos de harmonia entre os Estados e a União, é, pois, na sua essência, a *política nacional*. É lá, na soma dessas unidades autônomas, que se encontra a verdadeira soberania da opinião. O que pensam os Estados pensa a União." Ora, o curso da doutrina denuncia uma presença mais viva que o tecido abstrato das ideias: a ascendência dos Estados acarretaria, nesse plano de somas, a hegemonia dos mais prósperos e poderosos. Isto interessava a alguns – sobretudo a São Paulo, a Minas, ao Rio Grande do Sul, este com interesses divergentes dos dois primeiros –, mas não a todos, prejudicando manifestamente aos decadentes, sobretudo à Bahia e Pernambuco [...].

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder:* formação do patronato político brasileiro. 10. ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000. v. 2. p. 73.

1 Quais eram alguns dos princípios defendidos por Campos Sales para o estabelecimento da república federativa?

2 Segundo o historiador Raymundo Faoro, o sistema federativo de fato garantia a autonomia dos Estados e o equilíbrio das forças regionais?

3 Na sua opinião, os mecanismos organizados durante a instauração da república no Brasil com a Política dos Governadores ainda vigoram no país nos dias de hoje?

OS CONFLITOS NO CAMPO

Na passagem do império para a república, ao final do século XIX, ainda predominavam no Brasil características econômicas herdadas da época colonial: latifúndio, monocultura e técnicas rudimentares de produção. A abolição da escravidão, em 1888, e a implantação das relações de trabalho assalariadas não significaram a garantia de direitos nem a criação de leis de proteção ao trabalhador.

Nesse cenário de baixo desenvolvimento econômico e de superexploração dos trabalhadores, agravado por um regime político e eleitoral excludente, surgiram movimentos sociais baseados na religiosidade popular com **líderes messiânicos**, como **Canudos** e o **Contestado**. Ganhou força também o chamado banditismo social, como os **cangaceiros**.



▶ GUERRA de Canudos. Direção: Sérgio Rezende. Brasil, 1997. Duração: 170 min. Baseado no conflito que tomou conta de Canudos nos tempos da Primeira República, este filme conta a história de uma família que migra para a região de Belo Monte, tomando contato com as ideias de Conselheiro.

Líderes messiânicos
Pessoas que se veem e são vistas como enviadas de Deus para salvar a humanidade.

A Guerra de Canudos

Antônio Vicente Mendes Maciel (c. 1830--1897) nasceu no interior do Ceará. Ainda criança, iniciou os estudos para a formação de padre, mas, ao se tornar adulto, acabou exercendo outras profissões, como a de comerciante e advogado.

Por volta de 1871, passou a peregrinar pelo interior dos estados de Sergipe, Pernambuco e Bahia, pregando mensagens religiosas e aconselhando os sertanejos. Procurava ainda organizá-los para a realização de obras como a construção de igrejas, casas, açudes e colheitas agrícolas. Seu papel como líder comunitário cresceu continuamente. Visto como liderança religiosa e política, o beato passou a ser chamado de Antônio Conselheiro.

Em 1893, o beato e seus seguidores fundaram um povoado comunitário na antiga fazenda Canudos, às margens do rio Vaza-Barris, no estado da Bahia. Chamada de Belo Monte, a comunidade era organizada com base no trabalho agrícola coletivo. Canudos mantinha relações comerciais regulares com vilas e cidades da região e chegou a reunir entre 20 mil e 30 mil moradores.

REGIÃO DE CANUDOS



SONIA VAZ

Fonte: SAGA: a grande história do Brasil. São Paulo: Abril Cultural, 1981. p. 173.

Orientações

Ao dar início aos movimentos populares brasileiros do fim do século XIX, em especial os conflitos no campo, é interessante comentar com os estudantes que a visão de que a Primeira República esteve marcada pelo desinteresse das camadas populares pela atividade política é um tema muito discutido na historiografia. Em geral, os estudos da década de 1970 procuravam mostrar que as fraudes eleitorais, a violência e a prática de favores empregada pelos coronéis, além da proibição do voto dos analfabetos, produziram relações de dependência dos pobres em relação aos proprietários rurais e os deixaram apáticos em relação aos acontecimentos políticos.

Pesquisas realizadas desde a década de 1980, contudo, têm chamado a atenção para as ações realizadas pelas camadas populares, nos espaços institucionais ou fora deles, contra os mecanismos de exclusão criados ou mantidos pela república, contra suas formas de dominação e por direitos políticos e sociais.

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos das páginas 21 a 25 podem constituir momentos favoráveis ao desenvolvimento da habilidade **EF09HI01**.

▶ Texto complementar

O texto a seguir apresenta aspectos do modo de produção organizado comunitariamente em Canudos:

O sertão de Antônio Conselheiro, como até hoje, encontrava-se no contexto da desigualdade de ritmo e do desenvolvimento combinado das regiões subdesenvolvidas. Canudos não podia fugir à regra. À agricultura e ao pastoreio organizados em forma comunal, como um “falanstério”, ajustava-se, por meio da exportação do couro, a participação no mercado mundial. [...] No sertão semifeudal, surgia uma nova forma de experiência social, semelhante às de Fourier e de Owen.

MONIZ, Edmundo. *Canudos*: a guerra social. 2. ed. Rio de Janeiro: Elo Editora, 1987. p. 78.

Orientações

Segundo muitos estudiosos, a obra *Os sertões*, de Euclides da Cunha, é considerada um importante marco no processo de formação do pensamento sociológico brasileiro. É possível, inclusive, ir além: *Os sertões* não só constitui uma obra de cunho sociológico como também um texto literário, um relato jornalístico e um escrito privilegiado que traz aos nossos olhos um fundamental e valioso testemunho de Canudos.

É interessante notar que essa obra permanece, até os nossos dias, como importante fonte (ou documento) para se compreender e interpretar o cenário brasileiro dos primeiros anos da República. Os muitos aspectos da Modernidade que se formava em nosso país e as questões ligadas à repressão que o governo central implantou em relação aos movimentos populares e messiânicos do fim do século XIX podem ser discutidos e reelaborados com base nas interpretações dessa obra. Além disso, *Os sertões* é visto e analisado pelas lentes da geografia, na medida em que a mestiçagem narrada por Euclides da Cunha pode ser compreendida como a convivência entre diversas culturas.

As expedições contra Canudos

À medida que a comunidade de Canudos cresceu, os fazendeiros passaram a notar a falta de mão de obra, e a Igreja católica começou a perder fiéis. Diante disso, o governo federal foi chamado a intervir contra Canudos. As autoridades procuraram justificar a ação armada alegando que as pregações de Antônio Conselheiro comprovavam sua vocação monarquista e representavam, assim, uma ameaça à ordem republicana.

Em 1896, forças federais e baianas iniciaram a campanha militar para destruir Canudos. Apesar da superioridade bélica, o exército do governo foi derrotado pelos conselheiristas. O mesmo ocorreu com a segunda e a terceira expedições.

Canudos só foi destruída pela quarta expedição, quando mais de 10 mil homens fortemente armados foram enviados ao sertão baiano para atacá-la. Após três meses de combate, o arraial foi derrotado pelas forças do governo em 5 de outubro de 1897. A maior parte dos seus habitantes foi morta.

Relatos de civis contam que, mesmo após a queda do arraial, muitos prisioneiros foram mortos e várias crianças foram abandonadas ou entregues à adoção.

Registros da Guerra de Canudos

Um dos registros mais impressionantes sobre a Guerra de Canudos foi produzido pelo escritor Euclides da Cunha, que cobriu um período da campanha como correspondente de um jornal paulista. Ele assim descreveu o fim da guerra:

> Canudos não se rendeu. Exemplo único em toda a história, resistiu até ao esgotamento completo. **Expugnado** palmo a palmo, na precisão integral do termo, caiu no dia 5, ao entardecer, quando caíram os seus últimos defensores, que todos morreram. Eram quatro apenas: um velho, dois homens feitos e uma criança, na frente dos quais rugiam raivosamente 5 mil soldados.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2008. p. 597.

Expugnado
Conquistado.



FLÁVIO DE BARROS – MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO

Moradores de Canudos presos em incursão das forças do governo. Canudos, Bahia, 1897. Fotografia de Flávio de Barros. Museu da República, Rio de Janeiro.

Texto complementar

O texto a seguir aborda a visão que as elites tinham de Canudos:

Literatos ou cientistas, monarquistas ou republicanos, liberais declarados ou indiferentes, na verdade essas distinções são superficiais: todos os intelectuais estavam atrelados ao carro do poder, empenhados na grande parada histórica do tempo que era a consolidação nacional. Para fazê-lo, foi preciso usar ferro e fogo, o que repugnou a alguns [...]. [...] No caso, foi só nos momentos da Guerra ou depois de seu fim que os rebeldes começaram a ser chamados de brasileiros [...]; até aí, a denominação comum é a de jagunçagem.

GALVÃO, Walnice Nogueira. *No calor da hora*. São Paulo: Ática, 1974. p. 107-108.

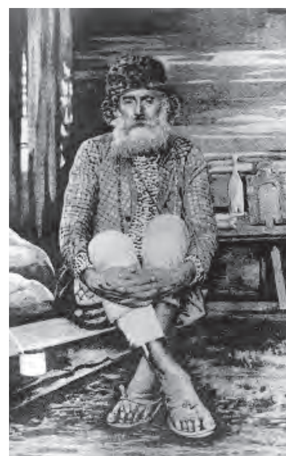
A Guerra do Contestado

A Guerra do Contestado ocorreu entre 1912 e 1916 no sul do país, em uma região disputada judicialmente entre os estados do Paraná e Santa Catarina (veja o mapa abaixo).

No início do século XX, muitos agricultores e posseiros se estabeleceram na região. Mas, ao longo dos anos, seus territórios foram ocupados por fazendeiros interessados na extração de erva-mate e madeira. Além disso, a presença de grandes companhias estrangeiras envolvidas na construção de estradas de ferro reduzia ainda mais o espaço das lavouras de subsistência das famílias camponesas.

Nesse período, surgiram na região muitos movimentos messiânicos. Um dos pregadores com maior número de adeptos era o monge José Maria. Seus seguidores acreditavam que o fim do mundo estava próximo e que a adesão ao movimento significaria a salvação da alma.

Ao grupo de José Maria uniram-se também operários recrutados para a construção da ferrovia que tinham sido demitidos e proibidos de viver às margens da estrada. O anseio dessas pessoas por terra, trabalho e melhores condições de vida associou-se à religiosidade popular, tornando as tensões sociais da região ainda mais explosivas.


MUSEU DO CONTESTADO, CAÇADOR, SANTA CATARINA

Fotografia do monge José Maria de Agostinho, líder do movimento messiânico do Contestado, c. 1910. Museu do Contestado, Santa Catarina.



SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: NOSSA, Leonencio. Os principais embates da guerra. *O Estado de S. Paulo*, 11 fev. 2012. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/infograficos/politica,os-principais-embates-da-guerra,208478>. Acesso em: 26 maio 2018.

▶ GUERRA do Contestado. Disponível em: <http://www.museuparanaense.pr.gov.br>. Acesso em: 26 maio 2018. O Museu Paranaense foi aberto em 1876 e está localizado na cidade de Curitiba (PR). No *site*, na aba “Memorial de Exposições”, é possível acessar uma exposição especial sobre a Guerra do Contestado.

Orientações

A Guerra de Canudos e a Guerra do Contestado colocaram em foco o grupo social que, até aquele momento da história do Brasil, havia permanecido no esquecimento: a população pobre do campo. Os dois movimentos podem ser comparados em muitos aspectos: a origem social dos rebeldes, a presença da forte religiosidade popular, a luta pelo acesso à terra, a reação violenta do poder republicano instituído etc.

É interessante observar o mapa da página 23 com os estudantes e destacar que a questão da territorialidade é uma das marcas da Guerra do Contestado. O território demarcado no mapa passou a ser objeto de litígio entre os estados do Paraná e de Santa Catarina, numa querela que já existia mesmo antes do conflito. Desse modo, o nome “Contestado” se refere justamente a essa disputa. Segundo pesquisadores, os paranaenses defendiam o sistema de *uti possidetis* como base para definir os limites da região. Já os catarinenses defendiam critérios de delimitação com base nas fronteiras naturais; para eles, as margens do rio do Peixe deveriam ser a referência e estabeleceriam os limites entre os dois estados. Essa disputa política também tinha como pano de fundo os interesses econômicos, pois tanto as autoridades paranaenses como as de Santa Catarina desejavam se apossar da erva-mate da região.

Atividade complementar

Professor, na página 23, sugerimos aos estudantes uma visita ao *site* do Museu Paranaense. É possível, no entanto, organizar com eles essa visita de maneira coletiva. No *link* <http://www.museuparanaense.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=190> (Acesso em: 12 jun. 2018), na aba “Memorial de Exposições”, é possível acessar a exposição sobre a Guerra do Contestado, organizada pelo museu. No final da visita virtual, os estudantes podem elaborar relatórios em duplas, destacando o que mais chamou a atenção deles.

Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a existência das chamadas "vilas santas" ou "cidades santas" na organização do movimento do Contestado.

A reunião de fiéis em território catarinense, que anunciava a chegada de um milênio igualitário, mobilizou milhares de sujeitos das mais diversas camadas sociais. Eram pessoas desapropriadas de suas terras, pequenos e médios fazendeiros, mulheres, crianças e idosos. Difícil assegurar o número exato dos envolvidos no conflito, mas as estimativas apontam um número possível de 20 a 25 mil pessoas espalhadas em diversas vilas da região do planalto norte de Santa Catarina. Essa é outra diferença significativa do movimento do Contestado quando comparado a Canudos. Os rebeldes não se fixaram em um único espaço. Eles criaram diversas comunidades, por eles denominadas de vilas santas, chegando algumas a ter uma população estimada em 10 mil habitantes. As mais famosas foram Taquaruçu, Caraguatá, Vila Nova do Timbó, Santa Maria, Perdizes, Tamanduá e Timbozinho. Inclui-se, ainda, a presença significativa de fiéis em vilas já constituídas na região, tais como Canoinhas e Curitibanos, todas em território catarinense.

RODRIGUES, Rogério Rosa. Estilhaços da violência: a Guerra do Contestado e a memória oficial. *Revista Contemporânea*. Dossiê guerras e revoluções no século XX, ano 5, n. 8, 2015.

O desenrolar do conflito

A movimentação de camponeses e outros trabalhadores pobres em torno do monge José Maria gerou a desconfiança dos governos estaduais e federal, e essa tensão se converteu em conflito armado em outubro de 1912.

Como parte de suas peregrinações, o monge, acompanhado de um grupo de fiéis, foi até a cidade de Irani. A cidade, situada hoje no estado de Santa Catarina, era centro de uma disputa territorial entre Santa Catarina e Paraná. Por isso, as autoridades paranaenses pensaram que os caboclos tinham sido enviados pelo governo de Santa Catarina e iniciaram um ataque ao grupo, que culminou com a morte de José Maria.

A crença de que o monge ressuscitaria levou ao surgimento de "cidades santas", comandadas por meninas que, segundo se acreditava, tinham visões e recebiam instruções diretamente de José Maria. Inicialmente religioso, o movimento tornou-se político. Os caboclos reivindicavam o direito à terra e à liberdade religiosa.

O exército enviou cerca de dois terços de seu efetivo para a região, equipando as tropas com canhões. Pela primeira vez no Brasil foram utilizados aviões com fins bélicos.

Em 1915, o cerco ao movimento intensificou-se. A truculência do exército, a falta de alimentos e a proliferação de doenças enfraqueceram os rebeldes e provocaram o fim do conflito, em 1916, deixando cerca de 20 mil mortos, principalmente caboclos pobres.

Parte dos descendentes dos rebeldes do Contestado vive hoje em comunidades no interior do estado de Santa Catarina. Dedicam-se, principalmente, aos cultivos de subsistência e ao trabalho temporário em grandes fazendas ou madeireiras.



ANDRE DIB/PULSAR IMAGENS

Entrada do Cemitério do Contestado, no município de Irani, Santa Catarina. Fotografia de 2011. No cemitério, estão enterradas algumas das vítimas do conflito.

O cangaço

Além do messianismo, outra forma de expressão das tensões sociais no campo, especialmente no sertão nordestino, foi o cangaço. Esse é o nome que foi dado à ação de bandos armados que, entre os anos de 1870 e 1940, percorriam o sertão nordestino promovendo assaltos e atacando fazendas e estabelecimentos comerciais. Despertavam medo e exerciam fascínio sobre os camponeses, que se sentiam, de certa forma, vingados por eles dos desmandos dos grandes proprietários de terras.

O mais conhecido dos cangaceiros foi Virgulino Ferreira da Silva, o Lampião, nascido em Serra Talhada, no estado de Pernambuco. Depois de ingressar no cangaço, Lampião formou seu próprio bando e o liderou por quase vinte anos.

Em 1938, o bando de Lampião foi localizado pela polícia na fazenda Angicos, no sertão do estado de Sergipe. Lampião, sua companheira, Maria Bonita, e mais nove cangaceiros foram mortos e decapitados pela polícia.

O tema do cangaço tem sido objeto de muitas interpretações. Para a socióloga Maria Isaura de Queiroz, o cangaço representava a ação de sertanejos conscientes de sua condição miserável e dispostos a modificá-la. Já o historiador Eric Hobsbawm não considerava o cangaço como um movimento de transformação social:

> O ponto sobre bandidos sociais é que eles são criminosos camponeses [...] considerados por seu povo como heróis, como campeões, vingadores, lutadores pela justiça [...]. Esta relação entre o camponês comum e o rebelde, bandido e ladrão é o que faz o banditismo social interessante e significativo.
>
> HOBSBAWM, Eric J. *Bandidos*. São Paulo: Paz e Terra, 2010. p. 11.


BENJAMIN ABRAHÃO – COLEÇÃO PARTICULAR

Lampião e seus companheiros, em 1936. Da esquerda para a direita: Vila Nova, cangaceiro desconhecido, Luís Pedro, Amoroso, Lampião, Cacheado, Maria Bonita, Juriti, cangaceiro desconhecido e Quinta-Feira. Fotografia de Benjamin Abrahão.

Atividade complementar

Muitos cordéis narram a vida de Lampião e Maria Bonita. Reproduzimos a seguir um trecho de um obra que pode ser analisada com os estudantes:

Também a mulher valente
Quando há luta, se agita
Citamos no Ceará
A coragem de Jovita
E no sertão da Bahia
A jovem de valentia
Chamada Maria Bonita

Pernambuco, em Vila Bela
(Atual Serra Talhada)
Nasce a criança singela
Que foi porém destinada
Por tirania e embaraço
Tornar-se o rei do cangaço
Figura determinada.

Em "um, oito, nove, oito"
Virgulino então nascia
Com Cristo teve em comum
Os pais José e Maria
Cresceu, rezou, foi à missa
Mas por força da injustiça
Com Jesus não parecia.

RINARÉ, Rouxinol do; VIANA, Klévisson. *História completa de Lampião e Maria Bonita*. Fortaleza: Tupynanquim, 2002.

Você pode sugerir ainda aos estudantes que acessem o cordel na íntegra, se possível, pois ele está disponível na internet. Depois, é interessante analisar com eles os aspectos que considerarem mais relevantes.

No trecho "Virgulino então nascia / Com Cristo teve em comum / Os pais José e Maria", Lampião é associado a Jesus Cristo. A associação entre essas duas figuras históricas evidencia a religiosidade como traço do povo nordestino e a exaltação dos cordelistas em torno de Lampião. Alguns historiadores afirmam que Lampião e outros cangaceiros não se opunham apenas aos coronéis, mas também espalhavam terror nas comunidades por onde passava. De acordo com Eric Hobsbawm, por exemplo, Lampião era um bandido, e não um herói que roubava dos ricos para dar aos pobres. Essa análise se opõe por completo à visão do cordel. Neste, o personagem estava determinado a combater heroicamente a injustiça do sertão.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *A proclamação da República e seus primeiros desdobramentos.*

Habilidades

EF09HI01
EF09HI02

Respostas

1. a) Os militares, fortalecidos após a Guerra do Paraguai, reivindicavam maior participação política.

b) Buscando recuperar o poder perdido com a submissão à Coroa brasileira, por meio do padroado, os bispos exigiram que os fiéis e os clérigos que fossem maçons abandonassem essa prática. Isso gerou um dilema, já que a maior parte da elite era católica e maçônica. Contudo, o imperador autorizou que as ordens do papa fossem ignoradas e mandou prender dois bispos que insistiram em segui-las.

c) Os cafeicultores do Oeste Paulista passaram a defender a república federativa, pois assim cada província poderia assegurar mais autonomia política e financeira.

d) A abolição da escravidão trouxe descontentamento aos fazendeiros de café do Vale do Paraíba, já que esses eram dependentes do trabalho escravo.

2. a) Expressa o controle político da república pelos grandes proprietários de terras.

b) Arranjo entre determinados grupos das oligarquias estaduais, garantidas no poder, e a governabilidade do governo federal.

c) Pacto que, em grande parte da Primeira República, as elites de São Paulo e Minas Gerais estabeleceram para se manter no governo.

d) Sistema marcado pela presença de um chefe político local que controlava os eleitores, muitas vezes por meio da força.

3. a) Segundo ele, a república não permitia a participação do povo e o Estado não agiria em prol do bem comum e, sim, dos interesses das elites.

b) Porque não se deixar manipular pela elite seria uma manifestação de esperteza.

c) Não. Enquanto Aristides Lobo vê, na postura da população, um sentido de desconhecimento e alienação, o autor argumenta que aquela postura era uma manifestação de descrença e uma recusa a se sujeitar à manipulação.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 A queda da monarquia e o estabelecimento da república no Brasil resultaram de um conjunto de transformações. Sobre isso, responda:

a) Por que os militares estavam insatisfeitos com o governo imperial?

b) Que motivos geraram o afastamento entre a Igreja católica e a monarquia, fato que ficou conhecido como Questão Religiosa?

c) Os cafeicultores do Oeste Paulista defendiam a implantação da república e do federalismo no país. De que forma eles seriam beneficiados com tais mudanças?

d) Com a abolição da escravidão em 1888, muitos fazendeiros de café do Vale do Paraíba, tradicionalmente aliados do imperador, também passaram a apoiar o movimento republicano. Por quê?

2 As expressões a seguir são usadas para definir as características do sistema de poder da Primeira República. Explique o significado de cada uma delas.

a) República Oligárquica
b) Política dos Governadores
c) Política do café com leite
d) Coronelismo

3 Leia o trecho a seguir de um livro do historiador José Murilo de Carvalho.

> O povo assistiu bestializado à proclamação da República, segundo Aristides Lobo.
>
> [...]
>
> O povo sabia que o formal não era sério. Não havia caminhos de participação, a república não era para valer. Nessa perspectiva o bestializado era quem levasse a política a sério, era o que se prestasse à manipulação. [...] Quem apenas assistia, como fazia o povo do Rio por ocasião das grandes transformações realizadas a sua revelia, estava longe de ser bestializado. Era **bilontra**.

CARVALHO, José Murilo de. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987. p. 159, 160.

Bilontra
Que ou quem age com esperteza.

a) O autor do texto afirma que "a república não era para valer". Explique o que ele quer dizer com isso.

b) Por que o autor considera "bilontra" quem não levava a sério a política?

c) O autor do texto e o jornalista Aristides Lobo têm a mesma opinião sobre a postura da população da cidade do Rio de Janeiro frente às transformações que ocorriam naquela época? Explique.

4 Faça um texto comparando os movimentos de Canudos e do Contestado. Indique o local e a época de cada movimento, as motivações, os líderes, os grupos envolvidos e o desfecho de cada um deles.

5 Analise, com um colega, a charge a seguir. Em dupla, respondam às questões no caderno.



ALFREDO STORNI – FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

STORNI, Alfredo. *As próximas eleições... "de cabresto"*. 1927. Charge publicada na revista *Careta*. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

a) Que aspecto da política brasileira do início do século XX o artista procurou representar na charge?

b) Escrevam um texto para identificar e explicar a crítica que o artista da charge pretendeu fazer ao eleitor e aos políticos daquele período.

6 Com suas palavras, defina o que é banditismo social e explique por que os cangaceiros podem ser considerados bandidos sociais.

6. Resposta pessoal. Espera-se que o estudante faça alusão aos movimentos do final do século XIX, como os ocorridos em Canudos e Contestado.

4. Canudos surgiu no interior da Bahia, em 1893, e os conflitos estenderam-se de 1896 a 1897. A Guerra do Contestado, em Santa Catarina, durou de 1912 a 1916. Antônio Conselheiro era um líder religioso popular, assim como o monge José Maria. Os dois movimentos são vistos como expressão do messianismo.

5. a) A prática do voto de cabresto.

b) O cartunista critica a postura do político que oprime e ameaça o eleitor e também deprecia a imagem do eleitor que se submete ao político.

CAPÍTULO

2 Industrialização e urbanização na Primeira República

Ao longo do século XIX, a produção de café gerou muito lucro. Boa parte desse lucro era reinvestida nos cafezais e nas instalações necessárias à produção. A partir da década de 1880, muitos cafeicultores passaram a aplicar capital em outras atividades, algumas delas em parceria com o Estado e com investidores estrangeiros. Dessa forma foi desenvolvida a **infraestrutura** para o escoamento do café, que incluía ferrovias, portos, companhias de navegação, estradas e produção de energia elétrica.

A necessidade de crédito para financiar a produção do café e os serviços de transporte, distribuição e venda do produto no exterior também estimulou a expansão de bancos e de casas de exportação nas cidades das regiões produtoras. Além disso, o capital gerado pela economia cafeeira possibilitou o investimento na **atividade industrial**. Não por acaso, as principais regiões produtoras de café, especialmente São Paulo e Rio de Janeiro, também lideraram a expansão industrial.

As cidades em que ocorreu a instalação de novas indústrias, de estabelecimentos comerciais e de serviços atraíram muitas pessoas e tiveram um rápido crescimento. O afluxo de pessoas para os centros urbanos criou demandas por bens de consumo não duráveis, como alimentos, tecidos, sabões, bebidas, calçados e chapéus. A produção de bens de consumo doméstico constituiu a base da nossa indústria nascente.


MARC FERREZ – INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Os novos investimentos gerados pelas exportações de café possibilitaram a expansão e a modernização dos portos do país. Na fotografia de Marc Ferrez, embarque de café no porto de Santos, em 1902. Instituto Moreira Salles, Rio de Janeiro.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a industrialização e a urbanização na Primeira República, permitindo ao professor o desenvolvimento, na sala de aula, de temas como imigração, inserção dos afrodescendentes na sociedade brasileira pós-abolição, movimentos sociais e artísticos do período, entre outros.

Ao dar início aos estudos do Capítulo, é interessante informar aos estudantes que, nas primeiras décadas da república, a economia brasileira permaneceu baseada na exportação de produtos primários, como o café, o cacau, o algodão e a borracha. Apesar disso, o número de estabelecimentos industriais cresceu entre 1889 e 1930. Algumas cidades apresentaram um crescimento expressivo, além de modernizarem sua infraestrutura urbana.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI03: *Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.*

EF09HI04: *Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.*

EF09HI05: *Identificar os processos de urbanização e modernização da sociedade brasileira e avaliar suas contradições e impactos na região em que vive.*

EF09HI09: *Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.*



Sugestão para o estudante:

MUSEU do Café. Disponível em: <http://www.museudocafe.org.br/>. Acesso em: 11 jun. 2018.

O Museu do Café está localizado no edifício que abrigava a antiga Bolsa Oficial de Café na cidade de Santos (SP), e hoje conta com exposições interessantíssimas sobre a história da produção de café no Brasil e sua comercialização. O *site* traz fotografias do museu e oferece uma visita virtual.

Atividade complementar

Se possível, organize os estudantes em duplas para que eles façam uma atividade de pesquisa iconográfica no *site* do Museu da Imigração do Estado de São Paulo.

Informe à turma que o Museu da Imigração, localizado na cidade de São Paulo, no bairro do Brás, preserva a história dos imigrantes que chegaram à cidade via Hospedaria dos Imigrantes. Depois de passarem pela hospedaria, os imigrantes e suas famílias dirigiam-se, em geral, às fazendas de café. O museu guarda um riquíssimo acervo de fotografias e documentos oficiais digitalizados, que se relacionam com a história dessas pessoas. Na aba "Pesquise: Iconografias" é possível pesquisar fotografias de imigrantes em seu cotidiano na Hospedaria, assim como em outras localidades no Brasil a partir do fim do século XIX.

Peça às duplas que escolham uma cidade a ser pesquisada (Campinas-SP, por exemplo) e selecionem uma das fotografias que aparecerão entre os resultados da pesquisa. Os estudantes devem organizar um pequeno relatório informando do que se trata a imagem (se é um retrato, um cartão-postal, uma fotografia de viagem, uma vista de plantação em uma fazenda, por exemplo), em que período ela foi produzida, o que ela nos conta a respeito da imigração no Brasil e por que escolheram aquela imagem.

Esta atividade pode proporcionar à turma um aprendizado sobre práticas de pesquisa e pode incentivar o contato com o uso de novas tecnologias digitais em suas reflexões sobre história.

OS IMIGRANTES

As cidades cresciam e as atividades urbanas demandavam mão de obra: operários para trabalhar nas fábricas; profissionais para trabalhar na construção civil, como pedreiros, carpinteiros, marceneiros, serventes de obras; pessoas para trabalhar no comércio e na prestação de serviços. Muitas pessoas se deslocaram das áreas rurais e de outras regiões para os centros urbanos, em busca de novas oportunidades. Muitas delas eram **imigrantes**.

Entre 1887 e 1930, cerca de 3,8 milhões de estrangeiros se estabeleceram no Brasil. Eram principalmente italianos, espanhóis, alemães, portugueses, sírios, libaneses e japoneses. Alguns deles, especialmente alemães e italianos, se instalaram no sul do Brasil, onde se dedicaram ao cultivo de pequenas lavouras e à criação de animais.

A maior parte dos imigrantes dirigiu-se às regiões cafeeiras dos atuais estados de São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais. No princípio, se dedicaram ao trabalho na lavoura, mas, descontentes com a condição de pobreza e exploração em que viviam, muitos deixaram o campo e seguiram para as cidades, onde tentaram se estabelecer trabalhando no comércio ou nas indústrias que surgiam.

Nas cidades

Alguns imigrantes foram diretamente de seu país de origem para as cidades brasileiras em crescimento na condição de empresários, comerciantes e profissionais liberais. Geralmente trabalhavam como técnicos e administradores de empresas ou investiam capital em negócios. No estado de São Paulo, por exemplo, em 1920, quase 65% das empresas pertenciam a estrangeiros.



Navio com imigrantes atracando no porto de Santos, no final do século XIX. Pesquisadores indicam que, em 1920, os imigrantes e seus descendentes na cidade de São Paulo chegavam a compor dois terços da população total. Outras cidades também apresentavam, na mesma época, um número significativo de imigrantes: no Rio de Janeiro, mais de um quarto da população era de estrangeiros; o Recife contava com mais de 5% de imigrantes em sua população. Fundação Energia e Saneamento, São Paulo.

ACERVO FUNDAÇÃO ENERGIA E SANEAMENTO, SÃO PAULO

Texto complementar

O texto a seguir trata da presença de imigrantes estrangeiros em algumas cidades brasileiras.

Em 1920, 2/3 da população da cidade de São Paulo eram compostos pelos imigrantes e seus filhos (35% eram estrangeiros natos, que entre 1890 e 1910 chegaram a compor, por diversos anos, mais da metade da população paulistana). A cidade do Rio de Janeiro tinha mais de 1/4 de estrangeiros, Porto Alegre 12%. Também as principais cidades do Norte contavam com uma população imigrada (em Recife mais de 4%, por exemplo).

BIONDI, Luigi. Imigração. In: ABREU, Alzira Alves de (Coord.) et al. *Dicionário histórico-biográfico brasileiro* (1889-1930). Rio de Janeiro: Editora FGV/CPDOC, 2005.

AS REFORMAS URBANAS

Nos primeiros anos da república, a urbanização não aconteceu acompanhada de um planejamento público de uso e ocupação do solo, articulado com os sistemas de transporte e saneamento. Ao contrário, as cidades passaram a ser ocupadas de maneira irregular, com moradias inadequadas, nas quais as condições de higiene eram precárias, facilitando a proliferação de epidemias.

Esse crescimento desordenado de algumas cidades brasileiras era especialmente notado na capital da república, o Rio de Janeiro. Por esse motivo, quando Rodrigues Alves assumiu a presidência da república, em 1902, propôs a realização de uma **renovação urbana** radical na cidade.

Nomeado diretamente pelo presidente, o engenheiro Francisco Pereira Passos tomou posse como prefeito do Distrito Federal, no final de dezembro do mesmo ano. Em parceria com o governo federal, iniciou a reestruturação da cidade. Prédios foram demolidos para a abertura de avenidas e o prolongamento de ruas, o calçamento foi reformado, jardins e praças foram construídos. Essa grande reforma expulsou a população pobre que morava no centro ou em suas redondezas, pois muitos dos edifícios demolidos eram moradias populares.

Paralelamente, em São Paulo, os recursos gerados pela economia cafeeira permitiram a reurbanização da cidade, que se dividiu em bairros nobres, na parte alta, e em bairros operários, localizados na várzea dos rios, próximos às fábricas.

O modelo de reurbanização do Rio de Janeiro e de São Paulo foi, em geral, seguido pelas demais capitais brasileiras da época. Dessa forma, a população pobre foi expulsa das áreas centrais e nobres das cidades e empurrada para as áreas periféricas, onde os serviços públicos praticamente não existiam.



ARQUIVO PÚBLICO MINEIRO, BELO HORIZONTE

Fotografia de vista da avenida Affonso Pena, em Belo Horizonte, c. 1910-1930. Inaugurada em 1897, a cidade foi construída com forte influência das reformas urbanísticas promovidas nas principais cidades europeias. Arquivo Público Mineiro, Belo Horizonte.

Orientações

O plano de remodelação urbana da capital federal ficou conhecido popularmente como “bota-abaixo”, pois foram destruídos quarteirões inteiros de maneira autoritária e, muitas vezes, violenta em relação aos moradores das edificações demolidas.

Trabalhar as reformas urbanas do começo do século XX permite o desenvolvimento da habilidade **EF09HI05**.

Atividade complementar

O filme *Rio de memórias*, dirigido por José Inácio Parente (1987), é um documentário com cerca de 30 minutos de duração. A produção narra, ao mesmo tempo, a história da fotografia e a história da cidade do Rio de Janeiro entre as décadas de 1840 e 1920.

Professor, se o tempo de trabalho for reduzido, é possível apresentar aos estudantes apenas um trecho do vídeo. A passagem entre 11 minutos e 52 segundos e 21 minutos e 30 segundos trata do período situado entre a abolição da escravidão e a *Belle Époque* carioca; dessa maneira é possível ampliar os conhecimentos já trabalhados em sala de aula. O documentário pode ser encontrado na internet. Se julgar pertinente, peça aos estudantes que façam, oralmente, uma breve descrição do que viram.



Sugestões para o professor:

AZEVEDO, André Nunes de. *A grande reforma urbana do Rio de Janeiro*: Pereira Passos, Rodrigues Alves e as ideias de civilização e progresso. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Mauad, 2017.

PEREIRA, Sônia Gomes. *A reforma urbana de Pereira Passos e a construção da identidade carioca*. Rio de Janeiro: ECO/UFRJ, 1992.

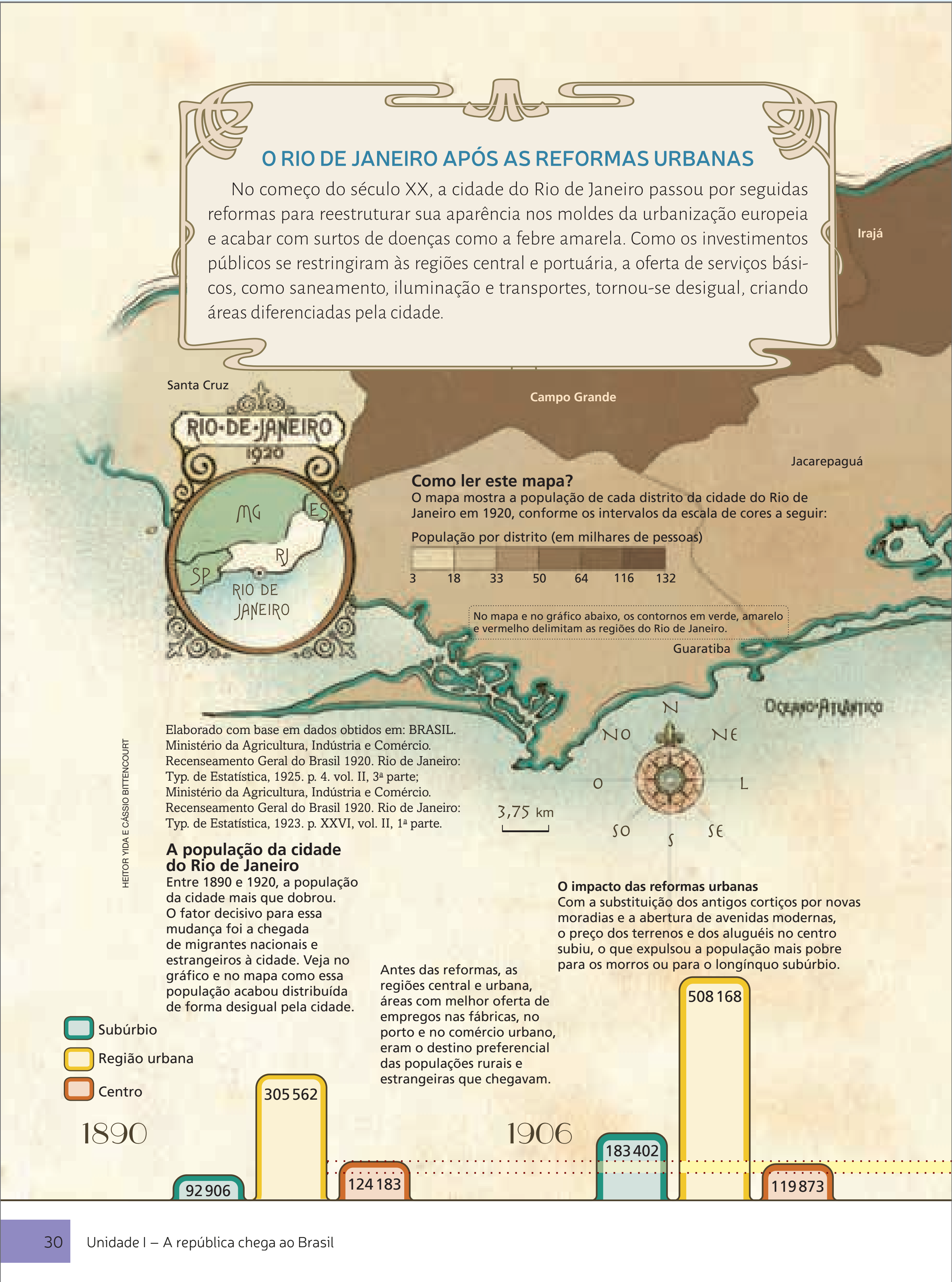
RIO, João do. *A alma encantadora das ruas do Rio de Janeiro*. São Paulo: Saraiva de Bolso, 2012.

Orientações

A seção apresenta um conjunto de informações sobre a urbanização da cidade do Rio de Janeiro no início da República. Para isso, foram utilizadas múltiplas linguagens, como mapas, gráficos com dados estatísticos, fotografias e pequenos textos. Os estudantes deverão levar em consideração esses materiais para responder às questões propostas.

Sugerimos que, após a leitura do texto introdutório, os estudantes leiam o mapa e a respectiva legenda, associando-os ao gráfico que mostra as mudanças demográficas ocorridas nos diferentes bairros do Rio de Janeiro. Em um segundo momento, eles devem ler os pequenos textos e observar as fotos, que oferecem informações adicionais para a compreensão do mapa e do gráfico.

Além de aprofundar e complementar os conteúdos vistos na Unidade, esse infográfico visa desenvolver a habilidade **EF09HI05** e incentivar práticas de leitura entre os estudantes. As questões propostas estabelecem relações com os temas já estudados e propõem um diálogo com o tempo presente.



Sugestões para o professor:

FAUSTO, Boris (Org.). *O Brasil republicano*: estrutura de poder e economia (1889-1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. v. 8.

______. *O Brasil republicano*: sociedade e instituições (1889-1930). 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006. v. 9.

SILVA, Sérgio; SZMRECSANYI, Tamás (Org.). *História econômica da Primeira República*. São Paulo: Edusp; Hucitec, 2002.



Ler o infográfico

1. Analise os dados do infográfico e, com base nas informações, indique quais foram as consequências sofridas pela população da cidade do Rio de Janeiro em virtude das reformas urbanas.
2. Um dos objetivos das reformas era reestruturar a cidade, adequando-a aos padrões urbanos europeus. Esse objetivo foi cumprido parcialmente. Por quê? Quais foram os prejuízos sociais dessas reformas? Os habitantes do Rio de Janeiro foram igualmente contemplados? Justifique.
3. Atualmente, no município onde você mora, que providências a prefeitura toma para melhorar a qualidade de vida dos bairros? Os moradores são todos beneficiados? Você concorda com essas providências? Se você fosse o(a) prefeito(a), que decisões tomaria? Justifique.

Respostas

Ler o infográfico:

1. As reformas urbanas realizadas no Rio de Janeiro geraram uma reacomodação da população. As pessoas com menor poder aquisitivo, que antes moravam no centro, foram expulsas para os morros e subúrbios, passando a viver distante de seus locais de trabalho. A região urbana sofreu um inchaço populacional, tanto pela entrada de imigrantes quanto de pessoas que antes moravam no centro e foram expulsas. Já o centro sofreu um esvaziamento populacional.

2. O objetivo de modernizar a cidade foi cumprido em parte porque somente as regiões centrais e grandes avenidas foram modernizadas. Contudo, essa modernização fez com que a população, que antes morava em cortiços nos bairros centrais, fosse morar no subúrbio ou nos morros. Assim, o que se fez foi procurar ocultar a pobreza. As pessoas que tinham maior poder aquisitivo foram contempladas porque puderam continuar morando na cidade, agora com visual renovado. Mas as camadas pobres da população, que eram a maioria, foram afastadas de seus locais de trabalho, perdendo o fácil acesso à cidade que tinham antes das reformas.

3. Resposta pessoal. Nos dias atuais, as comunidades pobres que moram em habitações irregulares em diversos municípios são expulsas de suas moradias e, consequentemente, obrigadas a se mudar para regiões mais distantes do centro da cidade. Essas expulsões possibilitam, por exemplo, a instalação de estabelecimentos comerciais que, ao se difundirem em um bairro, elevam os preços da região, tornando difícil a fixação de pessoas menos favorecidas. As distâncias entre o trabalho e o local de moradia das pessoas, assim como a dificuldade de locomoção, os preços dos meios de transportes e o tempo gasto no deslocamento são fatores que tornam a vida dos trabalhadores pobres ainda mais precária e exaustiva.

Observação

Comente que, de modo geral, em grande parte das atuais cidades brasileiras, as pessoas que têm maior poder aquisitivo são beneficiadas em detrimento das pessoas mais pobres, que acabam tendo que ir morar em locais cada vez mais distantes das regiões centrais. Esse afastamento dificulta ainda mais as possibilidades de ascensão social, mantendo a sociedade em situação permanente de desigualdade. É importante fazer com que os estudantes percebam que uma modernização verdadeira deveria priorizar a elevação da qualidade de vida da população como um todo, disponibilizando educação, saúde e transporte de qualidade. Assim, seria possível diminuir a desigualdade social, garantindo uma melhoria nas condições de vida na cidade.

Orientações

O processo de modernização dos centros urbanos foi acompanhado, em geral, por projetos sanitários, visando combater surtos epidêmicos, como a febre amarela e a peste bubônica. O tema pode ser utilizado para discutir métodos de erradicação de doenças atuais, como a dengue e o retorno da febre amarela.

Professor, destacamos que os conteúdos das páginas 32, 33 e 34 permitem o trabalho com as habilidades **EF09HI03**, **EF09HI04** e **EF09HI09**.

Resposta

Ler a charge:

A charge parece querer passar a ideia de que Oswaldo Cruz vivia um sentimento de frustração. Pode ser considerada, assim, tanto simpática a ele, mostrando que estava atribulado e sem resposta positiva por parte da população, como crítica, mostrando que tudo que ele fazia não teria utilidade.



- REVOLTA da Vacina. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/revolta/revolta.html>. Acesso em: 26 maio 2018. *Site* ligado ao Ministério da Saúde. Apresenta muitas informações sobre a Revolta da Vacina.
- JOÃO Cândido. Disponível em: <http://projetomemoria.art.br/JoaoCandido>. Acesso em: 26 maio 2018. *Site* com imagens, textos, curiosidades e uma linha do tempo sobre João Cândido e a Revolta da Chibata.

Ler a charge

- A imagem abaixo é uma crítica ou um elogio ao trabalho de Oswaldo Cruz? Justifique sua resposta com elementos da imagem.



COLEÇÃO PARTICULAR

Caricatura de Oswaldo Cruz, de Bambino, década de 1910.

A LUTA PELA CIDADANIA

Nas primeiras décadas do período republicano no Brasil, a participação política dos cidadãos comuns era bastante restrita. A maioria, por ser analfabeta, não votava, poucos conseguiam fazer valer os seus direitos e o poder político se concentrava nas mãos de uma pequena elite.

Dessa forma, a maior parte das manifestações de luta pela cidadania nesse período eram realizadas contra a arbitrariedade dos governantes ou dos grandes proprietários. As revoltas que conheceremos em seguida, ocorridas em 1904 e 1910 na cidade do Rio de Janeiro, podem ser consideradas símbolos dos protestos populares contra a opressão exercida pelos controladores do Estado.

A Revolta da Vacina

A política de remodelamento da capital federal se somava à realização de campanhas pela higienização da cidade e erradicação da febre amarela, da varíola e da peste bubônica.

Incumbido dessa tarefa, em 1903, o médico sanitarista Oswaldo Cruz, diretor-geral de Saúde Pública, criou brigadas sanitárias para eliminar o mosquito transmissor da febre amarela. No ano seguinte, foi aprovada a lei que tornava obrigatória a vacinação contra a varíola.

A população não foi orientada sobre essas decisões, e muitos não se conformavam com a obrigação de tomar uma vacina. Assim, explodiu uma rebelião popular na cidade do Rio de Janeiro, que ficou conhecida como **Revolta da Vacina**.

Durante vários dias, a população enfrentou nas ruas as forças policiais e as tropas do exército e da marinha. Em 16 de novembro de 1904, a lei da vacinação obrigatória foi revogada, e o movimento refluiu até desaparecer completamente. A revolta deixou um saldo de trinta mortos e quase mil presos, dos quais 461 foram deportados para o estado do Acre.

A Revolta da Chibata

Em 23 de novembro de 1910, marinheiros dos encouraçados *Minas Gerais* e *São Paulo* tomaram posse das suas embarcações e se amotinaram exigindo o fim dos castigos físicos que eram aplicados pelos oficiais na marinha brasileira.

Nas Forças Armadas, principalmente na marinha, os cargos oficiais eram ocupados por membros das camadas mais ricas da sociedade. Os marinheiros, por sua vez, vinham de famílias pobres, e muitos deles eram ex-escravizados ou descendentes de africanos escravizados. Para os oficiais, a disciplina só podia ser mantida com a mesma violência praticada antes nas grandes fazendas.

Liderada pelo marinheiro João Cândido, filho de um ex-escravizado e que ficou então conhecido como Almirante Negro, a revolta contra os castigos se iniciou no encouraçado *Minas Gerais* e se espalhou por outros navios de guerra. Inicialmente, o então presidente Hermes da Fonseca cedeu às exigências dos marinheiros, prometendo anistiar os amotinados. Porém, após a rendição, o governo prendeu e expulsou vários marinheiros da corporação.

A carta dos marinheiros

Durante o movimento, os líderes da Revolta da Chibata enviaram ao presidente Hermes da Fonseca uma carta, em que faziam suas reivindicações. Leia um trecho a seguir:

> [...] retirar os oficiais incompetentes e indignos de servir a Nação Brasileira. Reformar o Código Imoral e Vergonhoso que nos rege, a fim de que desapareça a chibata, o **bolo**, e outros castigos semelhantes; aumentar o **soldo** [...], educar os marinheiros que não têm competência para vestir a orgulhosa farda [...].

MARTINS, Francisco Dias. Carta redigida durante a Revolta da Chibata, 22 nov. 1910. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

Bolo
Tipo de castigo que consistia em bater na mão com uma palmatória.

Soldo
Remuneração recebida pelos marinheiros.


COLEÇÃO PARTICULAR

Marujos que participaram da Revolta da Chibata, a bordo de um navio no Rio de Janeiro. Fotografia de 1910.

Texto complementar

A visão da Revolta da Chibata pela imprensa e os desdobramentos do movimento são tratados no texto a seguir.

A construção do personagem João Cândido remonta a acontecimentos [...] de novembro de 1910, quando um grupo de mais de mil marinheiros subalternos da Marinha de Guerra se rebelou na baía de Guanabara [...]. Os marinheiros, na maioria negros, pardos e oriundos do Norte e do Nordeste do Brasil, exigiam melhores condições e o fim dos castigos corporais, em particular, a abolição da chibata.

A rebelião durou aproximadamente cinco dias e mobilizou a sociedade e a opinião da época. Alguns órgãos da imprensa foram simpáticos aos marinheiros, bem como certos parlamentares, e o governo acabou concedendo a anistia aos rebeldes. No entanto, dias depois, o Estado autorizou a publicação de um decreto que previa o desligamento da Marinha dos elementos considerados “nocivos à disciplina” a bordo dos navios (decreto 8400, de 28 nov. 1910). Aproximadamente mil marinheiros foram dispensados da Marinha até o início de dezembro do mesmo ano, e um clima de desconfiança entre praças subalternos e oficiais tomou conta dos navios.

ALMEIDA, Silvia Capanema P. de. Do marinheiro João Cândido ao Almirante Negro: conflitos memoriais na construção do herói de uma revolta centenária. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 31, n. 61, 2011.

Material Digital Audiovisual
• Áudio: *A Revolta da Chibata*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual



Sugestão para o professor:

PROJETO Memória João Cândido: a luta por direitos humanos. Disponível em: <http://projetomemoria.art.br/JoaoCandido/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Atividade complementar

Pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP) organizaram um *site* para divulgar edições digitalizadas de periódicos da imprensa negra paulista do começo do século XX. Segundo texto dos próprios pesquisadores, esse *site*

> [...] foi concebido como dispositivo para ampla divulgação das edições dos periódicos da Imprensa Negra no Estado de São Paulo, que circularam na primeira metade do século XX. O interesse que move a criação do *site* é a facilitação do acesso público aos periódicos da imprensa negra, importantes fontes documentais para a elaboração de pesquisas sobre o tema das relações raciais no Brasil.
>
> IMPRENSA Negra Paulista. Institucional. Disponível em: <http://biton.uspnet.usp.br/imprensanegra/index.php/institucional/>. Acesso em: 14 jun. 2018.

Sugerimos uma consulta às edições do periódico *A Liberdade*, digitalizadas em ótima qualidade. Se possível, você pode mostrar aos estudantes algumas páginas dessas edições, numa atividade de consulta, utilizando os computadores da sala de informática de seu estabelecimento de ensino. Essa será uma boa oportunidade para que os estudantes possam ler trechos de textos publicados na imprensa negra do começo do século XX, tomando contato com o teor das notícias e dos textos literários publicados e com a linguagem usada na época.

A organização dos movimentos negros no pós-abolição

A fase que se iniciou após a abolição da escravidão e a consolidação do regime republicano foi bastante difícil para a população pobre e principalmente para os negros. O projeto popular e democrático que havia sido pensado por ativistas negros na luta pelo fim do sistema escravista foi sufocado pelas elites conservadoras, que visavam à manutenção do modelo social desigual e excludente. Os grupos abolicionistas mais comprometidos com as questões que envolviam a cidadania da população negra propunham mudanças radicais, como reforma agrária, reforma eleitoral, acesso à educação, atendimento médico, emprego e salários dignos, entre outros direitos que permitiriam a inserção igualitária dos ex-escravizados na sociedade. No entanto, houve a preservação dos interesses das elites, sem mudanças que ameaçassem a propriedade ou o poder político e econômico desses grupos.

Para fazer frente às práticas racistas e à desigualdade social, foram criadas em diversas regiões do país associações que reuniam pessoas negras e onde eram realizadas diversas atividades e discussões. Esses núcleos contribuíram com a organização e a difusão de ideias de pensadores negros que buscavam alternativas para a melhoria das condições de vida dessa parcela da população. Nesse período, houve ainda a fundação de diversos jornais independentes que compunham a chamada **imprensa negra** e que tiveram papel importante no desenvolvimento das lutas por democracia, igualdade econômica e social e participação da população afro-brasileira na vida política do país.

A imprensa negra contribuiu ainda no processo de consolidação dos movimentos negros contemporâneos e na construção de identidades das comunidades afrodescendentes, que influenciaram a sociedade brasileira com projetos críticos ao modelo de dominação vigente.



▶ PETTA, Nicolina Luiza de. *A fábrica e a cidade até 1930*. São Paulo: Atual, 2009.
A vida urbana no Brasil do começo do século XX e o cotidiano dos operários nas fábricas são os temas abordados neste livro.


A LIBERDADE
"A Liberdade"
Alma morta

Primeira página do periódico da imprensa negra *A liberdade*, de 14 de julho de 1919. O jornal circulou na cidade de São Paulo entre 1919 e 1920 e trazia em seu subtítulo: "órgão dedicado à classe de cor, crítico, literário e noticioso". Fundação Biblioteca Nacional, Rio deJaneiro.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO



Sugestões para o professor:

FERRARA, Miriam Nicolau. *A imprensa negra paulista (1915-1963)*. São Paulo: FFLCH/USP, 1986.

GOMES, Flávio; DOMINGUES, Petrônio (Org.). *Experiências de emancipação*: biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890-1980). São Paulo: Selo Negro, 2011.

______. *Políticas da raça*: experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro Edições, 2014.

em **debate**

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A INSERÇÃO DOS EX-ESCRAVIZADOS NA SOCIEDADE BRASILEIRA APÓS A ABOLIÇÃO

É consenso entre os historiadores que o Estado brasileiro não se responsabilizou pelo destino dos ex-escravizados após a abolição. Contudo, as estratégias dos ex-escravizados para obterem meios de ganhar a vida é motivo de debate. Até o início da década de 2000, a maior parte dos pesquisadores do tema acreditava que a quase totalidade dessas pessoas teria migrado para as cidades. Nos últimos anos, contudo, alguns historiadores têm questionado essa visão. Em um artigo do qual você lerá um trecho a seguir, o historiador Álvaro Pereira do Nascimento chama atenção, inicialmente, para o fato de que o tipo de atividade em que os ex-escravizados se engajavam dependia da realidade local. E afirma que, se grande parte dos libertos migrou para as cidades, parcela significativa permaneceu no campo – ou nas mesmas fazendas em que eram escravizados, mas sob novo regime de trabalho, ou em outras fazendas.

> Certamente houve movimento de ex-escravos para as cidades, mas tal visão encobre um processo muito mais complexo. [...]
>
> Mas havia os que migraram imediatamente para as cidades e mesmo para outras fazendas. [...] [Podia ser] uma nova fazenda ou sítio, nos quais os indivíduos construíam suas casas de pau a pique, e vinculavam-se ao proprietário ou arrendatário da terra por um contrato, cujo pagamento convertia-se em gêneros alimentícios ou em moeda [...].
>
> As famílias que permaneceram [nas fazendas em que eram escravizadas antes da abolição] vincularam-se ao trabalho mediante contratos baseados no costume [...]. Nesses sistemas, eles tocavam o gado, abriam roçados, plantavam as sementes, colhiam os frutos e cuidavam das dependências da fazenda, mesmo que para isso ganhassem, nos casos de extrema exploração, somente um litro de banha pela tarefa executada [...]. Aqueles que tinham o direito a pequenas lavouras plantavam para complementar a alimentação familiar e, em certas condições, poderiam até melhorar a qualidade de vida e ascender socialmente. [...]
>
> Como podemos ver, a complexidade dos destinos dos libertos mostra um lado enriquecedor da História quando comparada àquela, já bastante criticada [...], que defende que os negros migraram em massa para as cidades, moravam nas favelas, as mulheres prostituíam-se e os homens tornavam-se marginais. Algumas coletâneas, por exemplo, reúnem outras formas de investigar os libertos e seus descendentes no pós-abolição, revelando as experiências de trabalho urbano desses homens, mulheres e crianças nas áreas mais diversas, como a indústria, o trabalho doméstico, os esportes, a música, o teatro, a imprensa, a escola, as Forças Armadas, a construção de ferrovias e as profissões liberais.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 36, n. 72, ago. 2016. p. 159-161.

Discuta com um colega e registre as conclusões no caderno:

1. Além da migração para as cidades, que outras soluções para ganhar a vida os ex-escravizados encontraram?
2. Que visão sobre a inserção dos ex-escravizados nas atividades urbanas é criticada pelo autor do texto?

Observação

Professor, esta seção constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI03**.

Respostas

1. Segundo o texto, muitos ex-escravizados dirigiram-se para outras fazendas ou sítios, onde construíam casas de pau a pique e vinculavam-se ao proprietário ou arrendatário da terra por meio de um contrato. O pagamento pelo seu trabalho era feito em gêneros alimentícios ou em moeda. Outros permaneciam nas mesmas fazendas em que já trabalhavam antes da abolição, mas agora vinculando-se ao trabalho por meio de contratos baseados no costume. Tocavam o gado, abriam roçados, plantavam as sementes, realizavam as colheitas etc.

2. O autor do texto considera que os destinos e as trajetórias dos ex-escravizados após a abolição constituem processos bastante complexos. Ele critica a visão que dizia que os ex-escravizados migraram em massa para as cidades, passando a morar nas favelas. De acordo com essa visão, criticada por diversos outros pesquisadores, as mulheres "prostituíam-se" e os homens "tornavam-se marginais". Ele ainda defende que, segundo pesquisas recentes, essa visão é errônea porque a experiência de trabalho urbano de homens e mulheres libertos deu-se em muitas outras áreas, como na indústria, nas Forças Armadas, na imprensa, na música, no trabalho doméstico, nas profissões liberais etc.



Sugestões para o professor:

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

FERREIRA, Jorge; DELGADO, Lucília de Almeida Neves (Org.). *O Brasil republicano*: o tempo do liberalismo excludente. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. v. 1.

Atividade complementar

Professor, compartilhe o texto a seguir com os estudantes. Eles podem fazer as atividades propostas reunidos em duplas.

[...] a deficiência de ventilação e iluminação, a falta de aspiradores de pó, a ausência de vestiários, principalmente para as operárias –, notados em alguns estabelecimentos, seriam facilmente corrigidos desde que houvesse, por parte dos industriais, um pouco de boa vontade. [...]

Funciona esta fábrica em um vasto edifício de dois pavimentos, hoje insuficiente para o número de máquinas assentadas e para a quantidade de operários em serviço. Com esse acúmulo de máquinas e trabalhadores e com a falta de separação das diferentes seções, não são raros os desastres [...].

Os operários, ao entrarem para o serviço, por falta de lugar apropriado, são obrigados a mudar as suas vestes no próprio lugar em que trabalham em comum.

Condições do trabalho na indústria têxtil no estado de São Paulo. Boletim do Departamento Estadual do Trabalho, p. 35-77. In: DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. *Indústria, trabalho e cotidiano*: Brasil, 1889-1930. São Paulo: Atual, 1991. p. 32-33.

1. Qual é o assunto principal do texto? Quem produziu o boletim?

O texto descreve as instalações de uma fábrica e algumas de suas irregularidades. O boletim foi feito pelo Departamento Estadual do Trabalho, órgão ligado ao governo do estado de São Paulo.

2. Quais eram os principais problemas encontrados nos ambientes das fábricas?

O relatório aponta problemas como a falta de ventilação, iluminação, higiene e espaço.

TRABALHADORES E TRABALHADORAS SE ORGANIZAM

A expansão urbana e do setor industrial resultou no crescimento do operariado no país. Em 1880, o Brasil possuía 54 mil trabalhadores nas indústrias. Em 1920, esse número havia ultrapassado a marca de 200 mil operários.

As condições de trabalho dos operários na nascente indústria brasileira eram péssimas. A jornada de trabalho variava entre 14 e 16 horas diárias, não havia cobertura médica nem indenização por acidente dos trabalhadores nas fábricas. Além disso, não havia direito a férias remuneradas, salário mínimo, licença-maternidade e nenhuma proibição ao trabalho infantil.

Os melhores salários eram pagos aos trabalhadores mais qualificados. No setor metalúrgico, por exemplo, fundidores, caldeireiros e mecânicos eram mais bem pagos. As mulheres e as crianças, por sua vez, trabalhavam principalmente no setor têxtil. Em 1920, a participação das mulheres nas indústrias de tecidos chegava a 58% do total de empregados no setor.

Grande parte dos operários das indústrias brasileiras era imigrante, com predomínio de italianos, espanhóis e portugueses. Foi por intermédio desses estrangeiros que as ideias socialistas, comunistas e anarquistas se difundiram no ambiente fabril.

Nas primeiras duas décadas do século XX, a influência anarquista foi predominante no meio operário brasileiro. Uma de suas principais correntes era o anarcossindicalismo, que propunha o engajamento dos militantes nos sindicatos. A organização sindical era vista como um instrumento de luta por melhores condições de trabalho e como forma de atingir o objetivo maior: destruir o regime capitalista por meio de uma revolução social.

COLEÇÃO PARTICULAR



Operárias da Tecelagem Mariângela, das Indústrias Reunidas F. Matarazzo. Cidade de São Paulo, década de 1920. As fábricas têxteis empregavam um grande número de crianças e mulheres, as quais recebiam salários mais baixos que os dos homens adultos que desempenhavam a mesma função.

3. Relacionem o texto com o que vocês aprenderam sobre as lutas do movimento operário no Brasil durante a Primeira República.

É importante que os estudantes identifiquem as péssimas condições de trabalho nas fábricas na Primeira República, levando em consideração que isso foi um dos motivos que levaram à organização e à mobilização do movimento operário.

4. Na opinião de vocês, as condições de trabalho descritas no texto deixaram de existir no Brasil atual? Por quê?

O objetivo desta questão é levar os estudantes a perceber que muitas condições socioeconômicas e políticas do Brasil de décadas ou séculos passados permanecem nos dias de hoje.

A greve geral de 1917

Os métodos de luta dos anarquistas eram o boicote, a sabotagem e, sobretudo, a greve, vista como estratégia fundamental na conquista de direitos.

Em julho de 1917, uma greve geral paralisou por três dias a cidade de São Paulo. Atividades industriais, comerciais, dos setores de serviços e de transportes foram interrompidas. A fim de agrupar as várias categorias em greve e intermediar as negociações com empresários e o governo, anarquistas, apoiados por socialistas, formaram o **Comitê de Defesa Proletária**. Dentre os militantes que se destacaram na coordenação do movimento, cabe ressaltar a presença de mulheres anarquistas do Centro Feminino de Jovens Idealistas, em especial de Rosa Musitano e Maria Angelina Soares, que era secretária da Liga Operária da Mooca.

Com a ajuda de uma Comissão de Imprensa, um acordo foi assinado entre grevistas, empresários e representantes do governo. Entre as conquistas dos trabalhadores, constavam aumento de 20% sobre os salários, o direito de associação dos operários e a não demissão de grevistas. Depois de cessada a greve, contudo, o acordo não foi cumprido por grande parte dos industriais, e nos meses seguintes líderes anarquistas foram presos e deportados.

Greves em 1907 e 1912

Em São Paulo, nos anos de 1907 e 1912, sob influência anarquista, várias categorias deflagraram greves por aumento salarial e pela implantação da jornada de trabalho de oito horas diárias. Em 1907, alguns trabalhadores da construção civil, de gráficas e de indústrias de sapatos conquistaram essa jornada. Em 1912, os operários da fábrica de calçados Clark conseguiram reduzir sua jornada diária para oito horas e meia.



- GATTAI, Zelia. *Anarquistas, graças a Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Este livro conta a trajetória de uma família de imigrantes italianos e anarquistas e sua adaptação no Brasil do começo do século XX.



ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

Os trabalhadores se organizavam para obter melhorias nas suas condições de trabalho. Na fotografia, passeata de operários em greve, descendo a Ladeira do Carmo a caminho do bairro do Brás, em São Paulo. Fotografia publicada na revista *A Cigarra*, em 26 de julho de 1917. Arquivo Público do Estado de São Paulo, São Paulo.

Orientações

Ao tratar do contexto das greves de 1907, 1912 e da greve geral de 1917, é interessante informar aos estudantes que os patrões reagiram às mobilizações dos trabalhadores aprovando a lei de expulsão de estrangeiros que colocassem em risco a ordem pública. Essa lei, ao entrar em vigor em 1907, resultou na expulsão de 132 estrangeiros, principalmente italianos, todos eles líderes sindicais. Até 1921, período de vigência da lei, foram expulsos 556 estrangeiros.

Professor, neste momento, ao tratar da organização operária no Brasil no começo do século XX, abordando, inclusive, o movimento anarquista e a presença de mulheres, destacamos que os conteúdos das páginas 36 e 37 permitem o desenvolvimento da habilidade **EF09HI09**.

Observação

As riquezas geradas pelo café impulsionaram o processo de urbanização e industrialização do país. Com isso, novos personagens entraram em cena, como os operários, que atuaram em greves e organizaram outras formas de luta. Para desenvolver esse tema em sala de aula, sugerimos ao professor incentivar os estudantes a estabelecer comparações entre as condições de trabalho nas fábricas brasileiras do início do século XX com aquelas vigentes na Europa e nos Estados Unidos, na época da Primeira e da Segunda Revolução Industrial. O trabalho de comparação entre eventos semelhantes que tomaram forma em diferentes espaços é algo bastante útil no estudo da História e deve fazer parte do cotidiano em sala de aula.

Orientações

Um exemplo da intenção dos modernistas de transpor os modelos culturais existentes é o poema *No meio do caminho*, do poeta mineiro Carlos Drummond de Andrade (1902-1987). Publicado em 1928, o coloquialismo, a concisão e as repetições criadas no poema rompiam com o rigor da métrica e das estruturas fixas predominantes nos poemas até então, causando estranheza e reações extremadas, tanto de repúdio quanto de encantamento.

No meio do caminho tinha
[uma pedra
tinha uma pedra no meio
[do caminho
Tinha uma pedra
No meio do caminho tinha
[uma pedra.
[...]

ANDRADE, Carlos Drummond de. No meio do caminho. In: MORICONI, I. (Org.). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 71.

Sugestões para o professor:

AMARAL, Aracy. *Artes plásticas na Semana de 22*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 1998.

GONÇALVES, Marcos Augusto. *1922*: a semana que não terminou. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

O MODERNISMO

O período entre o final do século XIX e início do século XX foi caracterizado por uma grande efervescência cultural na Europa. A ideia de que se vivia em época nova, marcada pelos avanços tecnológicos, despertava debates e novas propostas artísticas.

Alguns artistas brasileiros entraram em contato com essas discussões. Suas reflexões e produções artísticas fizeram nascer o movimento conhecido como Modernismo, que representou uma verdadeira revolução estética.

O movimento deve ser compreendido no contexto em que surgiu. A nova elite brasileira que ascendeu com a riqueza gerada pelo café e pelas indústrias desejava conquistar também a hegemonia no campo das ideias e da cultura. Opondo-se à antiga elite do país, que valorizava exclusivamente a cultura europeia tradicional, a nova elite passou a estimular os artistas modernistas.

Uma nova identidade cultural

O ambiente cultural, literário e artístico efervescente do início do século XX e a Primeira Guerra Mundial colaboraram para que se produzisse uma "desilusão em relação à Europa" e uma valorização das raízes locais.

Foi nesse contexto, no início da década de 1920, que o Modernismo surgiu no Brasil. Os artistas e intelectuais que participaram desse movimento, principalmente paulistanos, queriam criar uma nova cultura nacional, conectada com as grandes transformações da civilização industrial. Para isso, eles pretendiam unir as vanguardas artísticas europeias, especialmente o Expressionismo e o Cubismo, com manifestações da cultura popular (de origens africana e indígena), até então desprezadas pelas elites brasileiras.

A Semana de 1922

O movimento modernista atingiu o seu ápice com a Semana de Arte Moderna de 1922, realizada no Teatro Municipal de São Paulo. A Semana de 1922, como ficou conhecida, reuniu intelectuais e artistas, como Anita Malfatti, Emiliano Di Cavalcanti, Mário de Andrade, Oswald de Andrade, Victor Brecheret e Heitor Villa-Lobos.

A Semana de 1922 foi programada para comemorar o primeiro centenário da independência do Brasil. Porém, a intenção dos artistas era proclamar a segunda independência, dessa vez cultural e moderna. Eles propunham a ruptura das manifestações artísticas brasileiras com o tradicionalismo e com a visão colonialista, por meio da apropriação de diversas influências culturais e da valorização da cultura popular.



INSTITUTO DE ESTUDOS BRASILEIROS/USP, SÃO PAULO

Capa produzida pelo pintor brasileiro Di Cavalcanti para o catálogo da exposição da Semana de Arte Moderna de 1922, em São Paulo. A programação do evento incluiu a leitura de textos literários, a exposição de obras de arte, música e dança. As inovações artísticas apresentadas não agradaram ao público; apesar disso, a arte moderna foi consagrada como uma das mais importantes manifestações culturais do período. Instituto de Estudos Brasileiros/USP, São Paulo.

atividades

1. Ao mesmo tempo em que a instalação de novas indústrias atraiu muitas pessoas para as cidades que as concentravam, o crescimento das cidades também contribuiu para incrementar as indústrias, pois o afluxo de pessoas para os centros urbanos criou demandas por bens de consumo doméstico. Essa produção foi a base da indústria nascente.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Qual a relação entre a urbanização e a industrialização no Brasil?

2 Qual foi a importância dos imigrantes para o movimento operário no Brasil? Por que muitos deles chegaram a ser deportados?

3 O pintor carioca Di Cavalcanti é considerado um dos maiores representantes do Modernismo brasileiro. Observe uma de suas telas e responda ao que se pede.



EMILIANO DI CAVALCANTI – COLEÇÃO PARTICULAR

DI CAVALCANTI, Emiliano. *Roda de samba*. 1929. Óleo sobre madeira, 64 cm × 49 cm.

- Compare o tema e o estilo de sua pintura com os do quadro *Proclamação da República*, de Benedito Calixto, na página 16. Que diferenças você percebe?

4 O trecho do artigo a seguir foi publicado no jornal *O Menelick*, que circulou na cidade de São Paulo em 1917 e constituiu a imprensa negra do início do século XX.

> Se antes da libertação o negro era uma coisa, uma besta, como diziam, depois dela continuava ser, pouco mais ou menos a mesma coisa, a mesma besta. Quando o negro era obrigado a trabalhar para o sustento do seu senhor e dos seus, precisava de algum cuidado para que o seu trabalho não faltasse: mas depois de livre, arranje-se.
>
> Diante, pois, desta situação, o nosso dever é de agitar as nossas energias a fim de que elas possam nos proporcionar os meios necessários à vida e sairmos da posição humilhante em que nos deixaram.

VELHO, João. O que se vê. *O Menelick*, São Paulo, ano II, n. 14, 11 fev. 1917.

a) Qual a crítica exposta nesse trecho do artigo do jornal *O Menelick*?

b) Identifique que proposta é feita às pessoas negras nesse artigo.

c) Explique a importância da imprensa negra na organização dos movimentos de luta pela transformação da sociedade e de oposição às práticas racistas na Primeira República.

5 Leia o texto a seguir e responda às questões.

> A escalada sufocante do custo de vida, convergindo com a ampliação dos investimentos industriais e a interrupção do fluxo migratório, reforçou a capacidade de organização, reivindicação e negociação dos operários, levando empresários e autoridades a recorrerem mais aberta e completamente à violência policial como recurso fundamental de contenção. A equação explosiva que assim se armou irrompeu num conflito urbano da mais extrema gravidade em julho de 1917, quando a polícia matou um operário grevista ao reprimir uma manifestação de têxteis por melhores salários. A passagem do cortejo fúnebre pela cidade arrebatou multidões operárias, desencadeando uma greve geral [...].

SEVCENKO, Nicolau. *Orfeu extático na metrópole*: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p. 142.

a) Por que empresários e autoridades recorreram à violência policial em 1917 para conter o movimento operário?

b) Que acontecimento levou operários às ruas e provocou a greve geral de 1917?

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A questão da inserção dos negros no período republicano do pós-abolição.*
- *Os movimentos sociais e a imprensa negra; a cultura afro-brasileira como elemento de resistência e superação das discriminações.*
- *Primeira República e suas características.*
- *Contestações e dinâmicas da vida cultural no Brasil entre 1900 e 1930.*
- Anarquismo e protagonismo feminino.

Habilidades

EF09HI03

EF09HI04

EF09HI05

EF09HI09

Respostas

2. Os imigrantes trouxeram as ideias anarquistas e socialistas para o Brasil, influenciando a organização do movimento operário e sindical. Por divulgar essas ideias, participar na organização de greves e "perturbar a ordem pública e a paz social", muitos imigrantes foram deportados.

3. A pintura de Benedito Calixto representa o que se pode chamar de arte oficial e acadêmica, voltada para a exaltação da nacionalidade brasileira e dos grandes eventos históricos. A obra de Di Cavalcanti, ao contrário, representa uma ruptura com o modelo acadêmico que predominava no Brasil desde os tempos do império. O artista se apropria de modelos e técnicas estrangeiros, especialmente do cubismo, para representar e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura brasileira.

4. a) O trecho do artigo considera que a situação dos ex-escravizados, após a abolição, continuava tão ruim quanto nos tempos da escravidão.

b) O artigo propõe que as pessoas negras "agitem" suas energias com o objetivo de sair da situação humilhante em que se encontravam após a abolição; essa proposta se refere à luta por direitos.

4. c) É esperado que os estudantes percebam que a imprensa negra tornou-se um meio de comunicação dos negros durante a Primeira República, um período especialmente delicado para os ex-escravizados. Por isso, a presença de periódicos no qual eles puderam expressar e divulgar seus anseios e suas lutas era algo muito significativo.

5. a) O uso da força policial passou a ser praticado porque os trabalhadores conseguiram se organizar melhor no período e passaram a ter mais força para reivindicar melhorias e direitos para a sua classe.

b) De acordo com o texto: "quando a polícia matou um operário grevista ao reprimir uma manifestação de têxteis por melhores salários. A passagem do cortejo fúnebre pela cidade arrebatou multidões operárias, desencadeando uma greve geral".

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **3** e n. **6**. Além disso, em consonância com a **Competência Específica do Componente Curricular História** n. **4**, esta seção busca levar o estudante a *Identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.*

Habilidades

EF09HI03

EF09HI04

EF09HI07



ser no mundo

SAMBA E IDENTIDADE

Em 2016, o samba completou 100 anos no Brasil. Foi em 1916 que Ernesto dos Santos (c. 1889-1974), conhecido como Donga, entregou no Departamento de Direitos Autorais da Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro, um pedido para registrar oficialmente o samba intitulado "Pelo telefone".

Segundo a própria Biblioteca Nacional, a palavra "samba" tem origem na expressão africana "semba" (umbigada), usada para se referir a uma dança de roda. Assim é que o samba especificamente nascido na cidade do Rio de Janeiro, entre o final do século XIX e o começo do XX, tinha em suas raízes a umbigada, além do batuque, do lundu, da polca e de vários outros ritmos. Aquele samba tinha, acima de tudo, raízes africanas. E seus compositores mudariam para sempre a história da música brasileira.

Era especialmente na chamada "Pequena África", no Rio de Janeiro, nas casas das "tias", as mulheres afrodescendentes que trabalhavam com a venda de comida de rua, que os artistas do samba se reuniam para compor, tocar e festejar. Eram, em sua maioria, descendentes de africanos e ex-escravizados. Muitos deles haviam saído de regiões do estado da Bahia, procurando novas oportunidades de trabalho na cidade do Rio de Janeiro. A "Pequena África" compreendia a região entre o cais do porto e os seguintes bairros: Saúde, Estácio, Santo Cristo, Gamboa e Cidade Nova.

O surgimento do samba na cidade do Rio de Janeiro, entre o fim do século XIX e o começo do XX, ocorre no cenário pós-abolição. Os descendentes de africanos procuravam, então, meios de trabalho e de subsistência, assim como a ampliação de seus direitos, de sua participação na vida pública, cultural e política do país. Quais foram, no entanto, os percalços enfrentados por esses grupos sociais? Será que o samba constitui uma forma importante de afirmação da identidade da população afro-brasileira ?



INSTITUTO MOREIRA SALLES, SÃO PAULO

Na imagem, Donga (no detalhe) com alguns integrantes do conjunto Os Oito Batutas, do qual também fazia parte o compositor e instrumentista Pixinguinha. Fotografia produzida em cerca de 1922.

Respostas

2. É esperado que os estudantes compreendam que, para os autores do trecho 1, a "exclusão geográfica" corresponde à fixação forçada dos afrodescendentes e dos ex-escravizados nas periferias das cidades, já que naqueles locais o custo de vida era menor.

Alguns trabalhos de historiadores na atualidade dão conta de analisar os arranjos de moradia dos ex-escravizados após a abolição. Se desejar, você pode acessar alguns trabalhos na internet.

3. É esperado que os estudantes compreendam que sim. Num período em que lidar com o preconceito racial e com as teorias de branqueamento que estavam em voga no Brasil fazia com que o cotidiano dos ex-escravizados e de seus descendentes fosse algo extremamente difícil, participar de uma socialização

1. Segundo o trecho 1, os principais desafios dos africanos e de seus descendentes, após o fim da escravidão, eram encontrar espaços no mercado de trabalho e lidar com o problema do preconceito racial.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Trecho 1

Chegado o fim da escravidão, os africanos e seus descendentes tiveram uma longa e penosa tarefa: encontrar um espaço no mercado de trabalho livre e combater o preconceito racial. [...]

Nas áreas rurais, os negros eram destinados às tarefas mais penosas e, em geral, eram pagos por cada serviço prestado, sem nenhum tipo de contrato. Nas cidades, eles eram subempregados em atividades domésticas, na limpeza das ruas e no transporte. Junto à exclusão racial no trabalho, nota-se a exclusão também geográfica, ou seja, os negros foram obrigados a residir nas periferias das cidades, onde o custo de vida era menor.

No início do século XX, com o aumento do setor industrial e a consequente formação da classe operária, os negros conseguiram galgar pequenos espaços em algumas indústrias, ferrovias e obras públicas.

PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DAS INICIATIVAS CULTURAIS. *Pauliceia Afro*: lugares, histórias e pessoas. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2008. p. 20.

Trecho 2

Na década de 1930, a Era de Ouro da canção popular, o samba se estabelece como a música nacional do Brasil. Ao mesmo tempo em que é adotado pelos compositores da classe média branca, confere aos negros que lhe deram vida o reconhecimento devido. Parcerias inter-raciais se formam.

[...]

A Lapa é um dos lugares em que mais se respira samba no Rio dos primeiros dias do século XXI. [...] Jovens cantores e compositores – a maioria de classe média – já vinham realizando curioso trabalho de pesquisa do samba antigo [...]. Veteranos, ou quase, se apresentam ao lado dos mais jovens.

MÁXIMO, João. 100 anos de samba: um passeio pelo gênero ao longo das décadas. *O Globo*, 27 nov. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/100-anos-de-samba-um-passeio-pelo-genero-ao-longo-das-decadas-20548163>. Acesso em: 26 maio 2018.



MUSEU DA IMAGEM E DO SOM, RIO DE JANEIRO

Selo do disco que lançou a gravação da música "Pelo telefone", em 1917.

1 Segundo o trecho 1, quais eram os principais desafios dos africanos e de seus descendentes após o fim da escravidão no Brasil?

2 No trecho 1, são mencionados vários tipos de exclusão sofridos pelos afrodescendentes após a abolição. O que significa, em especial, a "exclusão geográfica"?

3 Considerando as informações desta seção, você diria que o samba e a socialização que ocorria em torno desse gênero musical foram positivos para os descendentes de africanos no período logo após a abolição da escravidão? Por quê?

4 Em sua opinião, qual a importância da comemoração dos 100 anos do samba para a identidade dos afrodescendentes brasileiros de hoje?

Questões para autoavaliação

Professor: na página final de cada Unidade deste livro, incluímos questões que podem, a seu critério, ser sugeridas aos estudantes para que eles realizem uma autoavaliação sobre o que apreenderam ao estudar os conteúdos da Unidade. Eles podem respondê-las de forma escrita, individualmente, ou podem conversar sobre elas em duplas ou em grupos, de maneira a incentivar a oralidade e a troca de ideias na sala de aula.

A seu critério, as questões aqui apresentadas também podem ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes.

1. Que acontecimentos levaram à queda da monarquia e à instauração da república no Brasil?

2. De que maneira o regime federativo atendia aos interesses dos grupos oligárquicos dominantes nos estados?

3. Que tipos de conflitos aconteceram no campo nos primeiros anos da república, e quais as suas causas?

4. Quais fatores impulsionaram a industrialização e o crescimento das cidades brasileiras na Primeira República? Qual o papel dos imigrantes nesse contexto?

5. Que problemas sociais e políticos do Brasil os movimentos urbanos do início da república expressavam e contestavam?

6. Como as mudanças tecnológicas, econômicas e sociais do Brasil da Primeira República contribuíram para o surgimento de uma nova arte?

desse tipo foi importantíssimo. A arte, a música, a sociabilidade e a criação de locais em que os afrodescendentes pudessem elaborar e fortalecer sua autoestima (no caso, a chamada "Pequena África") constituem, portanto, fatores importantes para a inserção dos afrodescendentes no "mundo livre" após a abolição e, acima de tudo, colaboraram para a formação de sua identidade.

4. Resposta pessoal. Muitas reportagens sobre esse tema mostram, necessariamente, que os criadores do samba especificamente na cidade do Rio de Janeiro foram os negros. O "reconhecimento" pela criação desse importante elemento cultural do Brasil deve, desse modo, ser destinado às populações afrodescendentes.

UNIDADE II

A Grande Guerra e a Revolução Russa

FOTOTECA GILARDI/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

SIMAKOV, Ivan. Quinto aniversário da Revolução Russa. 1922. Litogravura, 74 cm × 101 cm.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "A Grande Guerra e a Revolução Russa", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **2**, esta Unidade propicia ao estudante *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* e *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses [...]*.

Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1**, n. **2**, n. **3** e n. **4**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**), *elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**) e *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).



A virada do século XIX para o século XX, em muitos países da Europa, foi um período de prosperidade econômica e otimismo em relação ao futuro e à capacidade humana de progresso social. No entanto, esse clima se transformou de forma brusca quando eclodiu a Primeira Guerra Mundial, que surpreendeu e chocou a todos por seu alto poder de destruição.

Ao mesmo tempo que se desenrolava a Primeira Guerra, a Rússia passava por um processo revolucionário que também teria consequências mundiais. Pela primeira vez, o sistema capitalista era suplantado por outro, o socialista, um modelo de organização social que se apresentava como mais justo para a maioria da população.

O que você sabe sobre esses dois eventos tão importantes do século XX?

Você verá nesta Unidade:

- As rivalidades e as disputas territoriais na Europa que provocaram a Primeira Guerra Mundial
- O fim da guerra e o Tratado de Versalhes
- As dificuldades enfrentadas pela população russa nos primeiros anos do século XX
- A Revolução Bolchevique e as mudanças no país após a instalação do sistema socialista

Nesta Unidade

Esta Unidade trata de dois grandes conflitos: a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e a Revolução Russa (1917). Ambos marcaram o fim da *Belle Époque*, período de prosperidade econômica e política na Europa e de otimismo em relação ao futuro e à capacidade humana de fazer progredir a sociedade.

A Primeira Guerra Mundial inaugurou um tipo de combate, em escala mundial, de alto poder de destruição. Ao terminar o conflito, surgia uma nova configuração geopolítica no continente europeu, que refletia a nova correlação de forças entre as principais potências do continente.

A Revolução Russa, por sua vez, abriu a perspectiva de construção do socialismo, um novo modelo de organização social baseado na planificação econômica e na propriedade coletiva dos meios de produção.

Sobre a imagem

Se desejar, trabalhe com a turma a observação da imagem presente nas páginas de abertura da Unidade. Informe aos estudantes que os principais dizeres do cartaz, em russo, podem ser traduzidos como: "Viva o quinto aniversário da Grande Revolução Proletária!".

Os cartazes soviéticos constituíam meios de propaganda bem eficientes. Nos nossos dias, muitos desses cartazes são admirados por sua beleza plástica. Eles apresentavam, em geral, mensagens breves e fortes; os homens e as mulheres eram retratados com gestos que davam a ideia de incitação à ação. O trabalho, a educação, o poder da União Soviética e os projetos do Partido Comunista eram os temas mais comuns representados nos cartazes.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.*
- *A Revolução Russa.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda conteúdos relacionados à Primeira Guerra Mundial. Para o desenvolvimento desses conteúdos em sala de aula, é recomendável retomar alguns assuntos vistos anteriormente pelos estudantes:

- A unificação da Itália e da Alemanha. A formação desses dois países alterou o cenário europeu, ao inserir os dois novos Estados na disputa pela hegemonia na Europa e pelo domínio de mercados. O processo de unificação favoreceria ainda o desenvolvimento da ideologia nacionalista, espécie de combustível para as rivalidades entre os países europeus.
- O avanço do imperialismo. A intensa disputa por mercados consumidores colocou em choque os interesses das várias potências europeias, acentuando os conflitos existentes entre elas. A disputa por mercados estimulou a corrida armamentista e o estabelecimento de várias alianças militares.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI10: *Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.*

CAPÍTULO 3

A Primeira Guerra **Mundial**

O período entre o final do século XIX e o início do XX ficou marcado, na Europa, pela existência de fortes tensões entre as potências econômicas do continente. Várias situações provocaram essas tensões. Uma delas era a intensa **disputa imperialista** entre Alemanha, França e Grã-Bretanha.

O crescimento industrial da Alemanha após a formação de seu Estado nacional fez com que ela entrasse na disputa pelos mercados consumidores na Europa, o que ameaçava a supremacia econômica da Grã-Bretanha. Os franceses, por sua vez, nutriam um sentimento de revanche por terem perdido para a Alemanha as regiões da Alsácia-Lorena, ricas em ferro e carvão, na Guerra Franco-Prussiana, em 1870. Além disso, as disputas entre esses três países por territórios coloniais na África também geravam fortes tensões.

As rivalidades motivaram a criação de acordos econômicos, políticos e militares entre os países, como veremos a seguir.

BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE CORNELL, ITHACA, ESTADOS UNIDOS



Mapa satírico da Europa no início da Primeira Guerra Mundial, feito por Walter Emanuel, em 1914. Nesse mapa, os territórios de alguns países europeus receberam caricaturas de soldados; alguns outros países foram representados com imagens de cães. A Grã-Bretanha, por exemplo, foi representada por um buldogue. A França foi representada por um *poodle* e a Alemanha, por um *dachshund* (também chamado de "cachorro salsicha", raça originária da Alemanha). A legenda do mapa dizia: "Os cães de guerra estão à solta na Europa...". Biblioteca da Universidade Cornell, Ithaca, Estados Unidos.

Orientações

Informe aos estudantes que, na imagem reproduzida nesta página, os territórios de alguns países europeus receberam caricaturas de soldados. Alguns outros países foram representados com imagens de cães. A Grã-Bretanha, por exemplo, foi representada por um buldogue. A França foi representada por um *poodle* e a Alemanha por um *dachshund* (também chamado de "cachorro salsicha", raça originária da Alemanha). A legenda original do mapa dizia: "Os cães de guerra estão à solta na Europa...".

GUERRA À VISTA

Por meio dos acordos econômicos, políticos e militares firmados entre os países europeus, dois blocos opostos foram criados: a Tríplice Aliança, formada pelo Império Alemão, pelo Império Austro-Húngaro e pelo Reino da Itália; e a Tríplice Entente, que reunia Rússia, França e Grã-Bretanha.

À medida que as rivalidades entre as potências econômicas da Europa se intensificaram, os países europeus aumentaram consideravelmente a sua produção de armamentos. Além disso, quase todas as nações do continente europeu adotaram o serviço militar obrigatório, o que fez seus contingentes militares crescerem expressivamente. A Europa, portanto, passou a viver o que se convencionou chamar de **Paz Armada.**

Outro fator que motivou o acirramento das tensões na Europa foi a existência de **movimentos nacionalistas**, como o pangermanismo e o pan-eslavismo. O pangermanismo defendia a reunião dos povos de origem germânica em um único Estado, liderado pela Alemanha. O pan-eslavismo pregava a união dos **eslavos** da Europa oriental sob a proteção da Rússia.

Um importante foco dos conflitos nacionalistas estava na **península Balcânica**. Até o início do século XIX, o Império Otomano dominava a maior parte da região. No entanto, os diversos povos reunidos no império passaram a lutar por sua independência, estimulados principalmente pela Rússia e pelo Império Austro-Húngaro, que tinham interesses na região.

Em 1878, Sérvia, Montenegro e Romênia conquistaram a independência. O governo da Sérvia passou então a ambicionar incorporar a Bósnia-Herzegovina ao seu território. No entanto, o Império Austro-Húngaro anexou a região em 1908, contrariando os interesses nacionalistas da Sérvia.



▸ CAVALO de guerra.
Direção: Steven Spielberg.
Estados Unidos, 2011.
Duração: 167 min.
Este filme se passa durante a Primeira Guerra Mundial. Conta a história de um camponês que, após ter treinado seu cavalo, vê o animal ser levado pelo exército britânico para ser utilizado nas forças de combate.

Eslavo

Grupo linguístico e étnico de que fazem parte diversos povos da península Balcânica e da Europa oriental, entre eles os russos, os polacos, os tchecos, os sérvios, os croatas e os ucranianos.



GRANGER/FOTOARENA – COLEÇÃO PARTICULAR

NAST, Thomas. *Os saqueadores do mundo*. 1885. Gravura. Publicada na imprensa estadunidense no final do século XIX, esta charge apresenta os interesses imperialistas das potências europeias: Alemanha, Grã-Bretanha e Rússia foram representadas com sacolas (onde lê-se “sacola alemã”, “sacola britânica”, “sacola russa”), “pegando” para si pedaços da Ásia e da África.

Orientações

Ainda hoje não existe um consenso entre os historiadores sobre de quem seria a responsabilidade pela eclosão da Primeira Guerra Mundial. Um recente estudo do historiador australiano Christopher Clark reanimou essa questão ao levantar a ideia de que a Sérvia, que tinha a pretensão de reunir todos os povos eslavos dos Bálcãs em uma Grande Sérvia, e, em menor escala, seus aliados, como Rússia e França, teriam sido os responsáveis pela Primeira Guerra. O atentado de Sarajevo contra o herdeiro do trono austro-húngaro, Francisco Ferdinando, seria apenas um fraco pretexto para o início do conflito.

Outros historiadores, como o alemão Fritz Fischer, contudo, argumentam que não se deve apenas colocar o nacionalismo sérvio como ponto central do debate, mas também as intenções imperialistas da Alemanha, que tinha planos de guerra e projetos para anexar territórios na Europa e na África. Para Max Hastings, a Alemanha teria sido a maior responsável porque seria a única potência, naquele momento, que poderia ter impedido a Áustria-Hungria de invadir a Sérvia e frear os russos. A Alemanha, segundo ele, poderia ter conquistado suas pretensões de dominar a Europa de forma pacífica, econômica e industrial. Para outros estudiosos, não existe uma responsabilidade unilateral: todos os principais países envolvidos no conflito teriam sua parcela de responsabilidade.

Observação

O trabalho com o conteúdo das páginas 44 e 45, sobre as disputas imperialistas entre as potências europeias no começo do século XX, constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI10**.

Texto complementar

O texto a seguir traz alguns exemplos de como a eclosão de uma guerra mundial em 1914 abalou de forma profunda e irreversível os ideais e os alicerces do mundo ocidental.

"As luzes se apagam em toda a Europa", disse Edward Grey, secretário das Relações Exteriores da Grã-Bretanha, observando as luzes de Whitehall na noite em que a Grã-Bretanha e a Alemanha foram à guerra. "Não voltaremos a vê-las acender-se em nosso tempo de vida." Em Viena, o grande satirista Karl Kraus preparava-se para documentar e denunciar essa guerra num extraordinário drama-reportagem a que deu o título de Os últimos dias da humanidade. Ambos viam a guerra mundial como o fim de um mundo, e não foram os únicos. [...]

Para os que cresceram antes de 1914, o contraste foi tão impressionante que muitos, inclusive a geração dos pais deste historiador, [...] se recusaram a ver qualquer continuidade com o passado. Paz significava "antes de 1914": depois disso veio algo que não mais merecia esse nome. Era compreensível. Em 1914 não havia grande guerra fazia um século, quer dizer, uma guerra que envolvesse todas as grandes potências, ou mesmo a maioria delas [...]. Houvera apenas uma breve guerra em que mais de duas das grandes potências haviam combatido, a Guerra da Criméia (1854-6), entre a Rússia, de um lado, e a Grã-Bretanha e a França do outro.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 30-32.



DINIZ, André. *A Primeira Guerra Mundial*. São Paulo: Escala Educacional, 2008. Na forma de história em quadrinhos, este livro apresenta um panorama completo do conflito.

ECLODE A GUERRA

A tensão nos Bálcãs chegou ao auge em 28 de junho de 1914, quando o arquiduque Francisco Ferdinando, herdeiro do trono do Império Austro-Húngaro, foi assassinado em Sarajevo, capital da Bósnia, por um militante que lutava pela causa sérvia.

O governo do Império Austro-Húngaro enviou um ultimato à Sérvia com uma lista de exigências que não foram acatadas integralmente e, em 28 de julho, declarou guerra à Sérvia, o que marcou o início da Primeira Guerra Mundial. O governo da Alemanha, líder da Tríplice Aliança, declarou seu apoio ao Império Austro-Húngaro, enquanto a Rússia, que integrava a Tríplice Entente, declarou seu apoio à Sérvia. Aos poucos, vários outros países entraram na guerra, aderindo a um dos blocos. Dessa maneira, o sistema de alianças transformou um conflito regional em uma guerra de efeito global.



BETTMANN/GETTY IMAGES

Na fotografia, vemos o arquiduque Francisco Ferdinando e sua esposa deixando a prefeitura da Bósnia-Herzegovina, em Sarajevo, momentos antes do assassinato do herdeiro do trono austro-húngaro. Fotografia de 1914.

Guerra "total", industrial e globalizada

O texto a seguir fala sobre como a Primeira Guerra Mundial mobilizou recursos econômicos e sociais dos países que dela participaram. Além disso, as várias frentes de batalha fizeram desse conflito uma verdadeira "guerra de efeito global".

Tratava-se, então, de uma "guerra total", industrial e globalizada. "É uma guerra que vai perdurar e vai se industrializar, em que todos os progressos técnicos, todos os recursos dos Estados-Nação potentes serão mobilizados", diz Joseph Zimet, historiador [...]. "É uma guerra de sociedade, toda mobilizada a seu serviço. [...] toda a economia vai alimentar o conflito. A guerra não se ganha só nas trincheiras, ou por combates de artilharia, mas pela mobilização econômica, social e mental na retaguarda."

Nesse conflito global, frentes de batalha se espalharam pela Europa, mas também pelos Bálcãs, pela África, por Oriente Médio, Ásia, Oceania e Atlântico Norte. Seriam ao todo 19 grandes *fronts* e dez batalhas em mares e oceanos até o fim da guerra. [...]

NETTO, Andrei. 1914: quando o horror se alastrou. *O Estado de S. Paulo*. Especial 100 anos da Primeira Guerra Mundial. 2014. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em: 26 maio 2018.

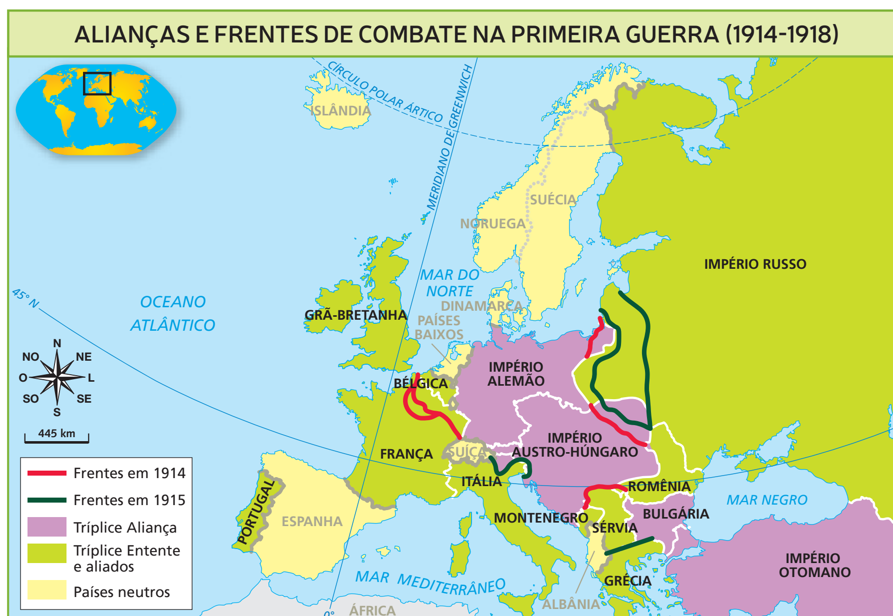
O conflito

Bem antes da guerra, as autoridades alemãs tinham consciência de que a existência de fronteiras com os inimigos tanto do lado ocidental como do lado oriental de seu território exigiria uma estratégia específica.

Assim, começaram a guerra pondo em prática o **Plano Schlieffen**, que consistia em dominar rapidamente Bélgica e Luxemburgo para atacar a França a partir desses países, impedindo que os franceses reorganizassem suas defesas, concentradas na fronteira franco-germânica. Os alemães acreditavam que assim liquidariam a guerra na chamada Frente Ocidental e poderiam se concentrar na Frente Oriental, enfrentando a Rússia. No entanto, as tropas belgas resistiram firmemente à invasão de seu território, o que retardou o avanço alemão e permitiu que a defesa francesa se reorganizasse.

A partir desse momento, o modo como os combates se desenvolveram ficou conhecido como **guerra de trincheiras**. As trincheiras eram redes de valas cavadas no solo onde os soldados se escondiam aguardando o melhor momento para o ataque. Chegada a hora, eles se escoravam nos parapeitos das barricadas de sacos de areia para atacar a trincheira inimiga. De ambos os lados, muitos eram atingidos fatalmente. Quando parecia que o inimigo tinha sido derrotado, novas levas de homens saíam da trincheira atirando por cima do parapeito, e tudo recomeçava. Os poucos avanços ou recuos das partes envolvidas deram um caráter estático a essa primeira fase do conflito.

Na impossibilidade de vencer o inimigo por terra, foi no mar que a tecnologia bélica decidiu os rumos da guerra. Enquanto os alemães mobilizavam seus submarinos para afundar as embarcações inimigas, ingleses impunham à Alemanha um pesado bloqueio naval, impedindo a entrada no país de suprimentos e de matérias-primas para a indústria de guerra alemã.



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard. *Atlas strategique*. Paris: Complexe, 1988. p. 34; ATLAS histórico. Encyclopaedia Britannica do Brasil. Barcelona: Marin, 1997. p. 178.

Orientações

Informe aos estudantes que, nas trincheiras, os soldados dormiam em buracos ou barracas improvisadas, sofriam com as chuvas e o frio extremo e praticamente não tinham meios para manter a higiene, ficando expostos a diversas doenças, como disenteria, cólera, tifo, infecções variadas, doenças de pele etc.

Além disso, vale notar que a reconstituição de trincheiras e as escavações feitas por arqueólogos em zonas de conflito, que levaram à descoberta de ossadas de soldados, são importantes para compreender aspectos até então desconhecidos da Primeira Guerra Mundial e manter viva a memória dos combatentes. Esse trabalho também pode ser visto como uma forma de homenagear muitas famílias que perderam parentes na guerra e não puderam enterrar seus restos mortais, pois muitos deles foram considerados desaparecidos.

Abordar o desenrolar do conflito, suas características principais (como a fase da guerra de trincheiras) e o impacto da violência da guerra entre a população civil são boas oportunidades para o trabalho com a habilidade **EF09HI10**.

Orientações

Esta seção propõe a leitura de relatos de combatentes sobre a experiência deles na guerra. Sugerimos frisar aos estudantes que esses depoimentos são fontes primárias, importantes para a pesquisa e a construção do conhecimento histórico.

Respostas

1. As respostas poderão variar em função da leitura de cada estudante. No depoimento 1 impressionam as descrições de morte e destruição, bem como a aparente indiferença dos sobreviventes diante delas; o depoimento 2, apesar do tom de humor, é um exemplo das difíceis condições de vida nas trincheiras. Esse aspecto insalubre, no entanto, aparece nos dois relatos.

2. Durante o confronto, a vida dos soldados não tinha valor nenhum, sua morte era banalizada, os cadáveres eram somente parte do cenário de horror e destruição. Trechos do depoimento 1 que justificam essas afirmativas: "Homens que foram mortos no último outubro estão meio afundados no pântano"; "As pernas de um soldado inglês, ainda envoltas em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia seu rifle sobre eles"; "Ninguém se importa com o inglês pálido que apodrece alguns passos adiante"; "os restos de uma matança foram empilhados". No caso do depoimento 2, apesar da abordagem bem-humorada do narrador, o fato de ter que conviver com ratos durante seu período de descanso deixa evidente a condição de completa insalubridade em que viviam os soldados durante a guerra.

3. Resposta pessoal. O objetivo é estimular o estudante a levantar hipóteses sobre os traumas que as guerras acarretam para os combatentes e desenvolver nele uma atitude em defesa da paz. Há vários registros sobre os efeitos que a brutalidade dos conflitos produziu nos soldados que sobreviveram: casos de esquizofrenia, depressão, suicídio, isolamento, violência contra familiares, dificuldade de os mutilados se recolocarem no mercado de trabalho, além da adesão de grande parte deles ao fascismo e ao nazismo.



documento

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A VIDA NO CAMPO DE BATALHA

Os depoimentos a seguir, escritos por soldados que lutaram na Primeira Guerra, nos permitem imaginar como eram as condições de vida nas frentes de batalha.

Depoimento 1

O campo de batalha é terrível. Há um cheiro azedo, pesado e penetrante de cadáveres. Homens que foram mortos no último outubro estão meio afundados no pântano e nos campos de nabo em crescimento. As pernas de um soldado inglês, ainda envoltas em polainas, irrompem de uma trincheira, o corpo está empilhado com outros; um soldado apoia seu rifle sobre eles. Um pequeno veio de água corre através da trincheira, e todo mundo usa a água para beber e se lavar; é a única água disponível. Ninguém se importa com o inglês pálido que apodrece alguns passos adiante. No cemitério de Langermak, os restos de uma matança foram empilhados e os mortos ficaram acima do nível do chão.

BINDING, Rudolf. Um fatalista na guerra. In: MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C.; FARIA, R. de M. *História contemporânea através de textos.* 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008. p. 119.

Depoimento 2

Os ratos me interrompiam. Eles eram gordos, cinzentos e atrevidos. Um deles apareceu às 3 horas da manhã, ficou olhando para mim e guinchando. Quando já não antevia nenhuma possibilidade de ir me deitar, fiquei tão enfurecido que o ataquei com uma vara, com o que espirrei tanta lama na minha cara que, depois, tive de passar uma hora a tirar uma enorme quantidade que me atingira o olho. Errei a pontaria e fiquei a imaginar o rato com uma das patas sobre o nariz a gozar com a minha cara.

DEPOIMENTO do capitão T. P. C. Wilson, 1916. In: *História do século XX*: 1914-1919. São Paulo: Abril Cultural, 1968. p. 796.



AKG-IMAGES/ALBUM/FOTOARENA

Soldados alemães em trincheira durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de outubro de 1916, colorizada posteriormente.

1. Compare os dois relatos: que impressões cada um deles provocou em você? Eles apresentam pontos em comum? Se sim, quais?

2. Durante o confronto, qual era o valor da vida humana? Aponte trechos dos depoimentos que justifiquem sua resposta.

3. O que a experiência da guerra pode ter provocado nos soldados sobreviventes?

4. Imagine que você é um alemão que decide, em 1915, denunciar a guerra e os interesses imperialistas que estão por trás do conflito. Escreva um manifesto em defesa da paz e apresente aos colegas.

4. Atividade de produção de texto. Se necessário, auxilie os estudantes retomando os conteúdos trabalhados anteriormente a fim de esclarecer possíveis dúvidas sobre a Primeira Guerra.

A GUERRA A CAMINHO DO FIM

Enquanto a guerra estagnava na Frente Ocidental, na Frente Oriental as tropas alemãs impunham pesadas derrotas às tropas russas. Estas, apesar de numerosas, eram compostas em sua maioria de camponeses mal treinados e mal equipados.

Em novembro de 1917, uma revolução na Rússia levou ao poder um governo socialista, que, atendendo ao apelo popular, retirou o país da guerra e, em março do ano seguinte, assinou um acordo de paz com a Alemanha. A saída da Rússia possibilitou ao governo alemão concentrar suas tropas na Frente Ocidental.

A entrada dos Estados Unidos

No início do conflito, o governo dos Estados Unidos adotou uma posição de neutralidade, embora fornecesse dinheiro, armas e artigos manufaturados aos membros da Entente. Os estadunidenses temiam o acelerado crescimento industrial alemão, sendo mais interessante para eles a vitória da Grã-Bretanha.

Em abril de 1917, submarinos alemães atacaram navios estadunidenses que transportavam suprimentos aos países da Entente, episódio que levou o governo dos Estados Unidos a declarar guerra à Alemanha. Com cerca de 1,5 milhão de soldados, o exército estadunidense contribuiu para o desequilíbrio de forças a favor da Entente.

Após uma série de vitórias, os exércitos da Entente obrigaram o exército alemão a recuar. Em 9 de novembro de 1918, o imperador Guilherme II abdicou do trono alemão. Dois dias depois, uma delegação enviada a Paris pelo novo governo alemão assinou a rendição da Alemanha.

Ler os cartazes

- Qual teria sido a função de cada um destes cartazes?





BIBLIOTECA DO CONGRESSO, WASHINGTON



COLEÇÃO JEAN-PIERRE VERNEY, MEAUX

Acima: FLAGG, James. Cartaz estadunidense. 1917. Biblioteca do Congresso, Washington. Nesse cartaz, vemos Tio Sam, personificação dos Estados Unidos, com a frase: "Eu quero você para o exército dos Estados Unidos". Ao lado: Propaganda estadunidense celebrando a entrada dos Estados Unidos na Primeira Guerra, em 1917. Nela, é possível ler: "A primeira carta dele ao papai".

Resposta

Ler os cartazes:

O cartaz que mostra o Tio Sam tinha o intuito de incentivar o recrutamento de jovens no exército dos Estados Unidos, apresentando uma figura masculina, com ar sério e o dedo em riste, abaixo uma frase de tom impositivo conclamando os cidadãos a se alistarem para lutar na guerra. O outro cartaz, por sua vez, estava direcionado às famílias dos combatentes. Isso porque não bastava convocar os homens para o exército: era necessário conquistar o apoio da família para a causa da guerra. Nesse cartaz, por exemplo, a propaganda militar procura fundir, em uma única causa nacional, a participação dos Estados Unidos na guerra, a educação das crianças e a estabilidade da família.

Sugestões para o professor:

ARTHUR, Max. *Vozes esquecidas da Primeira Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

CROSS, Robin; MESSENGER, Charles; WILLMOTT, H. P. *Primeira Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2009.

VIZENTINI, Paulo G. Fagundes. *Primeira Guerra Mundial*: relações internacionais do século 20. Porto Alegre: UFRS, 2006.

Texto complementar

Quando passamos por algo que marca as nossas vidas, como uma viagem, as pessoas nos pedem para contar alguns fatos dessa experiência, esperando com isso terem uma ideia daquilo que vivemos. Em geral, também gostamos de relatar essa experiência e de sentir o interesse das pessoas em conhecê-la. Mas não foi isso que aconteceu com os soldados que lutaram na Primeira Guerra Mundial. Segundo as palavras do filósofo alemão Walter Benjamin, eles retornaram dos campos de batalha "mais pobres em experiência comunicável".

Com a Primeira Guerra Mundial começou a tornar-se manifesto um processo que desde então segue ininterrupto. Não se notou, ao final da guerra, que os combatentes voltavam mudos do campo de batalha; não mais ricos, e sim mais pobres em experiência comunicável? E o que se derramou dez anos depois, na enxurrada de livros sobre a guerra, nada tinha em comum com uma experiência transmitida de boca em boca.

BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov (1936). In: *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012. p. 214.

A paz dos vencedores

Em janeiro de 1919, iniciou-se a **Conferência de Paris** com o objetivo de negociar as bases dos acordos de paz. Apesar de contar com a participação de representantes de vários países, as principais decisões foram centralizadas pelos estadistas da Grã-Bretanha, da França e dos Estados Unidos, os três grandes líderes da Entente.

Com o intuito de evitar novos conflitos, o presidente dos Estados Unidos, Woodrow Wilson, procurou estabelecer princípios para equilibrar as relações entre os países. Entre esses princípios, Wilson propôs a formação da **Sociedade** ou **Liga das Nações**, organismo que seria encarregado de zelar pela paz mundial.

Wilson também defendia uma paz que preservasse os territórios dos países derrotados e os desobrigasse a pagar indenizações de guerra. "Uma paz sem anexações nem indenizações", esse era o lema dos 14 princípios propostos pelo presidente Wilson.

A Liga das Nações foi criada, e a conferência estabeleceu, também, que os tratados seriam negociados com cada um dos países vencidos. No entanto, França e Grã-Bretanha não aceitaram a proposta dos Estados Unidos de preservar os países perdedores.

Com o desmantelamento dos impérios Otomano e Austro-Húngaro, todo o ônus da guerra recaiu sobre a Alemanha. O governo alemão não teve escolha senão aceitar as determinações do **Tratado de Versalhes**, assinado em junho de 1919. O tratado o obrigava a devolver as ricas regiões mineradoras da Alsácia-Lorena para a França, a pagar uma indenização aos vencedores e a ceder seus territórios coloniais. A Alemanha também foi obrigada a entregar à Polônia uma faixa de terra que garantia a esse país o acesso ao mar. Era o chamado **Corredor Polonês**.



PHOTO12/UIG/GETTY IMAGES

População de Lille, na França, festeja a libertação da cidade pelos soldados britânicos em 1918.

TECNOLOGIA DA DESTRUIÇÃO

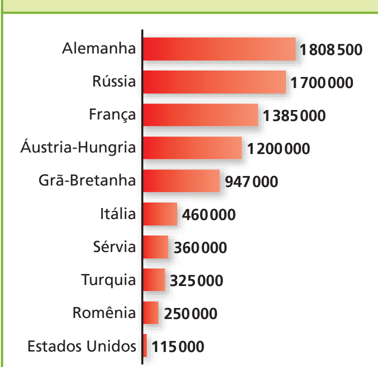
Durante a Primeira Guerra Mundial, inovações científicas e tecnológicas que marcaram a Segunda Revolução Industrial, como a invenção do motor a combustão e do avião, os novos métodos de fabricação do aço e os avanços na indústria química, foram utilizadas sistematicamente para fins bélicos.

Um dos exemplos mais terríveis da utilização da tecnologia a serviço da morte foi o uso de **armas químicas** contra tropas inimigas e até mesmo contra civis. As primeiras experiências com essas armas aconteceram em 1915, quando os alemães lançaram gás cloro contra um regimento franco-argelino. Em 1916, uma substância altamente letal, o gás mostarda, passou a ser utilizada na guerra. Esse gás atinge as vias respiratórias, provoca queimaduras e erupções na pele e causou muitas baixas durante a Primeira Guerra Mundial.

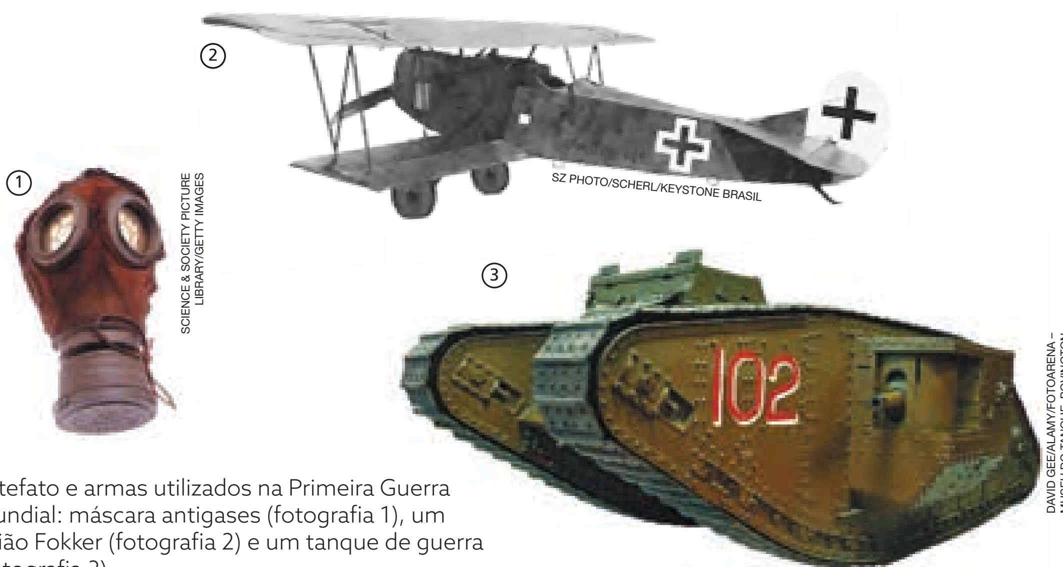
Os aviões, mais rápidos e eficientes que os dirigíveis, passaram a ser utilizados tanto no combate aéreo quanto no lançamento de bombas.

Uma nova geração de armas de artilharia — canhões, morteiros, metralhadoras e outros lançadores de projéteis — foi desenvolvida para ser usada na guerra de trincheiras.

O submarino também foi utilizado pela primeira vez durante a Primeira Guerra. Navegando sem ser notado, era usado para atacar navios inimigos, principalmente os que transportavam suprimentos para os soldados no *front*.



Elaborado com base em dados obtidos em: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 402.



Artefato e armas utilizados na Primeira Guerra Mundial: máscara antigases (fotografia 1), um avião Fokker (fotografia 2) e um tanque de guerra (fotografia 3).

Orientações

Informe aos estudantes que a Primeira Guerra Mundial caracterizou-se pelo uso de novas tecnologias nos campos de batalha, como os rifles semiautomáticos, as metralhadoras, os aviões de caça, os submarinos, os supercanhões, as bombas subaquáticas, os tanques de guerra e as armas químicas (armas com gases asfixiantes e tóxicos). Além disso, alguns países que participaram do conflito, como os Estados Unidos, chegaram a desenvolver um sistema de radiotelégrafos que orientava todo o tráfego aéreo em um raio de 200 quilômetros. Dessa maneira, a Primeira Guerra Mundial impulsionou o desenvolvimento da indústria bélica, tornando o conflito muito mais mortífero e com alta capacidade de destruição.

Atividade complementar

Como estamos vendo, a partir da Primeira Guerra Mundial as pesquisas científicas e as inovações tecnológicas passaram a ter importância cada vez maior nos confrontos militares e na indústria bélica. Professor, você pode traçar paralelos com a atualidade, conversando com os estudantes sobre ocasiões em que organismos internacionais, como a ONU, procuraram estabelecer limites para a fabricação e o uso de armas químicas, biológicas e nucleares.

Orientações

Conversar com os estudantes sobre as implicações da Primeira Guerra Mundial é fundamental: analisando tanto os fatores que provocaram o conflito quanto o cenário após o seu término, percebemos que os acordos assinados pelos países beligerantes foram incapazes de solucionar os impasses que levaram à guerra; ao contrário, incentivaram o sentimento de revanchismo e favoreceram a escalada de regimes totalitários, gerando um quadro propício para a eclosão de uma nova guerra mundial.

Se desejar informar aos estudantes sobre a participação brasileira na Primeira Guerra Mundial, comente com a turma que o Brasil entrou oficialmente no conflito quando o então presidente da república Wenceslau Braz (1914-1918) declarou guerra à Tríplice Aliança, em 26 de outubro de 1917. O país enviou o exército e a marinha para lutar ao lado das tropas da Tríplice Entente. No entanto, documentos mostram que muitos brasileiros já lutavam nos campos de batalha desde o início do conflito. Eles se alistaram voluntariamente na Legião Estrangeira em nome da França (muitos já viviam no país e decidiram se engajar na guerra), mas também há indícios de que alguns chegaram a servir nos exércitos alemão e austro-húngaro. Além disso, existia em Paris um hospital franco-brasileiro com uma equipe de médicos brasileiros que atendia feridos da guerra, bem como vítimas da gripe espanhola.

O MUNDO APÓS A GUERRA

Além das terríveis perdas humanas e dos danos ambientais e materiais, a Primeira Guerra Mundial causou grandes mudanças em todo o mundo.

- Os países europeus passaram de credores a devedores, assumindo uma dívida de cerca de 10 bilhões de dólares com os Estados Unidos, que se tornaram, assim, a principal potência mundial.
- Uma verdadeira onda de **greves operárias** motivadas por um grande descontentamento social varreu a Europa.
- A escassez de mão de obra masculina, massivamente recrutada para a guerra, permitiu que um grande número de mulheres ingressasse no mercado de trabalho.
- A atuação feminina no esforço de guerra ajudou a fortalecer movimentos pela **emancipação feminina**, como ocorreu na Grã-Bretanha, em 1918, que regulamentou o direito de voto para as mulheres maiores de 30 anos.
- Formaram-se **governos autoritários** na Europa, fortemente militarizados e caracterizados por um nacionalismo extremo.
- Com o fim dos impérios Alemão, Austro-Húngaro e Turco-Otomano, surgiram novos países na Europa: Áustria, Hungria, Tchecoslováquia e Reino dos Sérvios, Croatas e Eslovenos (posteriormente chamado de Iugoslávia). Com o fim do Império Russo, formaram-se, além da Rússia soviética, Finlândia, Estônia, Letônia, Lituânia e Polônia (veja o mapa abaixo).
- A economia estadunidense conheceu uma fase de prosperidade e esperança. No entanto, o entusiasmo não duraria muito: uma crise econômica arrasadora abalaria o país no final da década de 1920 e repercutiria em quase todo o mundo.

A EUROPA APÓS A PRIMEIRA GUERRA



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas politique du XXe siècle*. Paris: Seuil, 1988. p. 52.

em **debate**

AS MULHERES E A GUERRA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O fato de em alguns países europeus os movimentos de emancipação feminina terem saído fortalecidos após a guerra fez com que se consolidasse por algum tempo, na historiografia, a ideia de que a Primeira Guerra teria gerado ganhos definitivos para as mulheres.

Há, contudo, pesquisadores que se opõem a essa ideia, argumentando que a guerra não provocou mudanças significativas nas relações entre homens e mulheres.

Leia o texto da historiadora portuguesa Anne Cova e, com um colega, responda à questão a seguir.

> Uma ideia muito difundida é que as mulheres, graças ao seu ativismo durante a Grande Guerra, conseguiram obter vários direitos. Assim, a guerra teria produzido um efeito benéfico para os direitos das mulheres. Por exemplo, no que diz respeito à cidadania política, com a obtenção do direito de voto feminino em muitos países – Dinamarca (1915), Países Baixos (1917), Alemanha (1918), Áustria (1918), Reino Unido (1918), Polônia (1918), Rússia (1918), Bélgica (1919), Suécia (1919) – parece corroborar esta asserção. No entanto, outros países, incluindo Portugal, concederam o voto para todas as mulheres muito mais tarde: em Portugal depois do 25 de Abril de 1974, Suíça (1971), Grécia (1952), Itália (1945) e França (1944).
>
> [...]
>
> Durante todo o período da guerra, uma ideia que dominou os movimentos feministas nos países beligerantes foi a de que as mulheres adquiriram hábitos de iniciativa e responsabilidade tais que seria desperdício não os aproveitar findo o conflito. Acreditaram que, devido ao seu empenho, viriam a ser recompensadas no mercado do trabalho, teriam acesso a novas profissões e a uma maior igualdade profissional, conseguiriam alguns direitos, nomeadamente o do voto.
>
> [...]
>
> Nos anos vinte, em vários países, a palavra de ordem passou a ser a reposição de cada sexo no seu devido lugar. Era valorizada a presença da mulher no lar e, findo o conflito, a desmobilização aconteceu muito rapidamente. Se, até pela sua longa duração, a Grande Guerra exigiu a mobilização das mulheres e lhe permitiu acesso à esfera pública, as mudanças duraram tão somente o tempo do conflito.

COVA, Anne. As mulheres foram ativistas na guerra, depois voltaram ao lar. In: JERÓNIMO, M. B. (Ed.). *Portugal e a Grande Guerra*: contextos e protagonistas. Lisboa: Edições 70, 2015. p. 95-102.

- Que posição a historiadora Anne Cova defende acerca do papel da guerra nas questões relativas aos direitos das mulheres? Justifique sua resposta indicando trechos do texto que demonstram a posição dela.



HORACE NICHOLLS – MUSEU IMPERIAL DA GUERRA, LONDRES

Operárias da indústria naval britânica em Elswick, durante a Primeira Guerra Mundial. Fotografia de 1916. Além de atuar nos conflitos como cozinheiras, escriturárias e enfermeiras, muitas mulheres trabalharam nas indústrias bélica e metalúrgica e em atividades agrícolas.

Observação

Compreender as lutas das mulheres, sua inserção no mercado de trabalho ao longo da Primeira Guerra Mundial e as mudanças trazidas pela década de 1920 constitui um momento oportuno para o trabalho com a habilidade **EF09HI10**.

Resposta

A historiadora Anne Cova defende a ideia de que as mobilizações pelos direitos das mulheres e por sua maior integração ao mercado de trabalho só se tornaram realidade e só foram colocadas efetivamente em prática durante o tempo de duração do conflito. Para ela, logo depois do término da Primeira Guerra Mundial, cada sexo teve de voltar a "ocupar o seu lugar" na sociedade. O trecho a seguir demonstra as ideias da autora: "Nos anos vinte, em vários países, a palavra de ordem passou a ser a reposição de cada sexo no seu devido lugar. Era valorizada a presença da mulher no lar e, findo o conflito, a desmobilização aconteceu muito rapidamente. Se, até pela sua longa duração, a Grande Guerra exigiu a mobilização das mulheres e lhe permitiu acesso à esfera pública, as mudanças duraram tão somente o tempo do conflito".

Texto complementar

O texto a seguir trata da historiografia sobre a Primeira Guerra Mundial e as marcas que o conflito deixou para a sociedade.

A evolução da história cultural da guerra traz o significado, a assimilação e a representação da morte para o centro da análise e alarga os estudos dos fenômenos rememorativos, de uma forma geral, da guerra. A experiência fundamental da guerra moderna é "o assassinato de massa sancionado pelo estado". O arrastamento do conflito e o rastro de destruição marcariam profundamente não só os combatentes, como toda a sociedade [...].

A duração e as consequências do conflito exigiram a criação de razões de nova ordem — a guerra passa a ser em nome da pátria contra o inimigo da humanidade, a verdadeira cruzada que combina elementos sagrados e lições de cidadania. Segundo [George L.] Mosse, um processo de naturalização, trivialização e santificação transformaram a morte de massa aceitável [...]. Antoine Prost discorda da ideia de Mosse, uma vez que não acredita neste processo, mas defende que a naturalização das sepulturas e a santificação dos mortos não significa uma indiferença, mas uma forma de lidar com emoções tão fortes.

Cem anos de historiografia da Primeira Guerra Mundial: entre história transnacional e política nacional. CORREIA, Sílvia Adriana Barbosa. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, jul./dez. 2014.

Os homenageados e os esquecidos

Terminado o conflito, a maioria dos combatentes da Primeira Guerra retornou à vida civil e procurou retomar seus planos e projetos. Na maior parte dos países, o auxílio governamental aos que perderam pais ou maridos ou aos que ficaram inválidos foi modesto, o que fez surgir vários movimentos de **veteranos**. Muitos membros desses movimentos se tornaram militantes políticos.

Se no plano material os veteranos de guerra receberam menos do que esperavam, no plano simbólico o retorno foi maior. Os governos fizeram esforços para criar e manter uma memória favorável de seus combatentes. Monumentos foram construídos em praticamente todos os países envolvidos no conflito, para valorizar a memória dos que se sacrificaram por eles.

Mas nem todos os mortos na guerra receberam a mesma homenagem. É o caso, por exemplo, de indianos, árabes, africanos e outros povos coloniais, então sob domínio europeu, convocados a lutar sob as bandeiras europeias nos campos de batalha na Ásia, no Oriente Médio, na África e até mesmo na Europa.

Esses soldados foram extremamente importantes para os exércitos que defenderam, mas recordar esse fato podia ser embaraçoso e até mesmo perigoso, por mostrar o valor bélico dos povos colonizados.



100 ANOS da Primeira Guerra Mundial. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial>. Acesso em: 29 abr. 2018. Produzido em 2014, no contexto dos 100 anos de início da Primeira Guerra Mundial, este infográfico traz textos, fotografias e muitas curiosidades sobre o conflito.



EVERETT COLLECTION/AGB PHOTO LIBRARY/KEYSTONE

Soldados indianos que integravam o exército britânico. Fotografia produzida entre 1914 e 1915. Observe que o uniforme dos indianos tem características das vestimentas típicas da Índia. Apesar de sua significativa participação na guerra (só no exército britânico havia 1,5 milhão de pessoas vindas dos domínios coloniais), combatentes como estes, retratados na imagem, foram propositalmente esquecidos nas histórias oficiais.

atividades

1. a) O Império Britânico foi perdendo a supremacia econômica mundial para o rápido crescimento industrial do Império Alemão. Entre a França e a Alemanha havia uma disputa pela região da Alsácia-Lorena. Além disso, as competições entre França, Grã-Bretanha e Alemanha por colônias na África também geraram rivalidades.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Sobre a Primeira Guerra Mundial, faça o que se pede nos itens a seguir.

a) Estabeleça relações entre o imperialismo e a eclosão da Primeira Guerra Mundial.

b) Explique qual foi o papel dos Estados Unidos na Primeira Guerra e os resultados, para o país, de sua participação no conflito.

c) O que o Tratado de Versalhes estabeleceu? Quais foram as consequências desse tratado para a Alemanha?

d) Comente as mudanças ocorridas no mapa da Europa após a Primeira Guerra Mundial.

2 O texto a seguir traz à tona o debate em torno de Gavrilo Princip, responsável pelo assassinato do arquiduque Francisco Ferdinando. Leia-o para responder às questões.

Na Sérvia, Princip é reverenciado como um herói, a ponto de haver ruas com o nome dele. Em outros países ele é tido como um terrorista, um assassino, como aquele que deu início à Primeira Guerra Mundial. [...]

"O terrorista de uns é o mártir pela liberdade de outros", concorda o historiador Christopher Clark, da Universidade de Cambridge [...]. Hoje o termo terrorista é usado para se referir àqueles que atacam cidadãos inocentes. "Princip e seus cúmplices não queriam matar civis inocentes nem espalhar o terror." [...]

Já o escritor sérvio Vladimir Kecmanović não tem dúvidas. Para ele, os tiros de Sarajevo foram dados em nome da liberdade, o que faz de Princip um herói. "De que outro modo posso chamar um homem que se sacrificou dessa maneira?", argumenta. [...]

A dramaturga Biljana Srbljanović prefere não usar termos como herói ou assassino para se referir a Princip. "Princip era, acima de tudo, um revolucionário que defendia a libertação de seu país" [...].

RUJEVIĆ, Nemanja. Sérvios reverenciam autor do atentado que deu origem à Primeira Guerra. *Deutsche Welle*, 16 nov. 2013. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/is%c3%A9rvios-reverenciam-autor-do-atentado-que-deu-origem-%c3%A0-primeira-guerra/a-17221019>. Acesso em: 22 jun. 2018.

a) Quem foi Gavrilo Princip? Por que ele se tornou tão conhecido? Que razões o levaram a esse ato?

b) Como as pessoas citadas no texto se posicionam em relação ao ato de Princip? Que argumento apresentam?

c) Na sua opinião, Gavrilo Princip foi um herói ou um terrorista? Discuta com os colegas.

3 O pôster britânico a seguir foi produzido durante a Primeira Guerra Mundial. Observe-o para responder às questões.



Você está nessa? 1917. Pôster, 76 cm × 50 cm. Biblioteca do Congresso, Washington, D.C.

a) Que aspectos do cotidiano da Primeira Guerra Mundial a imagem revela?

b) Que sentimentos o cartaz procura despertar no observador?

c) Observe as mulheres representadas na imagem pelo artista. Que mensagem ele pretendia passar acerca da participação das mulheres na guerra?

4 Discuta com seus colegas: é correto aplicar inovações científicas e tecnológicas, muitas vezes desenvolvidas com recursos públicos, no desenvolvimento de armas?

4. Resposta pessoal. A atividade tem o objetivo de levar os estudantes a discutirem a questão ética que envolve o uso da tecnologia para o desenvolvimento da indústria bélica e de armas com grande potencial de destruição.

3. a) O esforço de guerra, no *front* de batalha e nas cidades. A mensagem é que apenas a ação conjunta entre civis e militares garantiria o sucesso no conflito.

b) A solidariedade; todos poderiam contribuir para que a Grã-Bretanha saísse vitoriosa do conflito.

c) Uma delas parece estar fabricando munições e a outra é uma enfermeira, responsável por cuidar dos feridos durante a guerra. O cartaz pretendia passar a mensagem de que a participação das mulheres no conflito era importante.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *O mundo em conflito: a Primeira Guerra Mundial.*

Habilidade

EF09HI10

Respostas

1. b) No início, os Estados Unidos se mantiveram neutros, fornecendo dinheiro, armas e artigos manufaturados aos países da Entente. Porém, em abril de 1917, ataques de submarinos alemães aos navios estadunidenses serviram de pretexto para que os Estados Unidos entrassem na guerra, ao lado da França e da Grã-Bretanha. Ao fim do conflito, os Estados Unidos tornaram-se a maior potência mundial.

c) O Tratado de Versalhes, de julho de 1919, encerrou oficialmente a Primeira Guerra Mundial. Pelo tratado, a Alemanha foi responsabilizada pelo conflito e perdeu todos os seus territórios coloniais, além de ser obrigada a devolver as regiões mineradoras da Alsácia-Lorena à França e a pagar indenizações de guerra aos vencedores.

d) Após a guerra, o mapa político da Europa foi todo redesenhado, com o desaparecimento dos Impérios Austro-Húngaro, Turco-Otomano e Russo. Com a queda desses impérios surgiram vários novos países.

2. a) Gavrilo Princip foi um jovem sérvio militante da organização Jovem Bósnia, autor dos disparos que provocaram a morte de Francisco Ferdinando e de sua esposa. Pode-se dizer que suas motivações foram defender a liberdade de seu país, segundo Rujević. A ação de Princip foi vista pela Áustria-Hungria como uma agressão por parte da Sérvia, que almejava anexar a Bósnia-Herzegovina. A decisão austríaca em retaliar o atentado e invadir a Sérvia mobilizou o sistema de alianças existente no continente, dando início ao conflito.

b) As pessoas apresentam visões diferentes sobre Gavrilo Princip. O escritor sérvio Vladimir Kecmanović o considera um herói; já a dramaturga Biljana Srbljanović prefere chamá-lo de revolucionário.

c) Resposta pessoal, atividade de debate. É esperado que os estudantes percebam que a história é feita de pontos de vista e de opiniões diferentes.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da Revolução Russa, abordando desde seus antecendentes até a posterior formação da União Soviética.

Se desejar, comente com os estudantes que o início do século XX foi marcado pelo avanço do capitalismo e, ao mesmo tempo, pela esperança da revolução socialista. A Rússia czarista não era propriamente um país capitalista desenvolvido, mas ali estavam presentes as marcas do imperialismo e da expansão industrial, o que ampliou as desigualdades sociais. Um cenário que, combinado com o descontentamento em relação ao absolutismo monárquico e à entrada da Rússia na Primeira Guerra, favoreceu a eclosão de movimentos revolucionários e a vitória de uma revolução socialista no país.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI11: *Identificar as especificidades e os desdobramentos mundiais da Revolução Russa e seu significado histórico.*

CAPÍTULO 4

A Revolução Russa

O que você sabe sobre a Rússia? Várias informações podem nos vir à mente ao falar sobre o país que possui a área mais extensa do planeta. Com mais de 17 milhões de quilômetros quadrados e habitado por pouco mais de 140 milhões de pessoas (dado de 2017), a Rússia faz fronteira com 16 países e tem nove fusos horários diferentes.

Um dos aspectos mais importantes da Rússia atual é, sem dúvida, a sua importância econômica e geopolítica. Membro permanente do Conselho de Segurança das Nações Unidas, o país é o maior produtor de petróleo do mundo, além de possuir um dos maiores orçamentos militares do planeta. Nos esportes, sediou os Jogos Olímpicos de Inverno de 2014 e a Copa do Mundo de 2018.

O quadro atual da Rússia nem de perto lembra o seu passado. Até o início do século XX, o país tinha a maioria de sua população vivendo no campo, em condições análogas às do feudalismo, ao mesmo tempo que passava por um acelerado processo de industrialização e urbanização. Nesse cenário contraditório, eclodiu uma das revoluções mais importantes da História.



Em março de 2014, um referendo popular devolveu a República Autônoma da Crimeia à Rússia. Até 2017, no entanto, o resultado ainda não tinha sido reconhecido pela comunidade internacional.

Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 89-97.

UM PAÍS DE CONTRASTES E CONFLITOS

Do século XVI ao século XX, mais especificamente até 1917, a Rússia foi uma monarquia absolutista governada por um czar, a autoridade mais importante do império. O monarca russo tinha em suas mãos todos os poderes e o apoio da Igreja Ortodoxa Russa e da nobreza proprietária de terras.

Na segunda metade do século XIX, a Rússia foi governada pelo czar Alexandre II, entre 1855 e 1881, que iniciou um programa de reformas liberais com o intuito de transformá-la em uma nação moderna e industrializada. Ele aboliu a servidão, distribuiu terras aos camponeses, incentivou as atividades industriais e a fundação de bancos, melhorou o ensino e reorganizou o exército.

As reformas iniciadas por Alexandre II tornaram a Rússia um país de grandes contrastes. De um lado, a sociedade russa apresentava características que se assemelhavam ao **feudalismo**, com cerca de 80% da sua população vivendo no campo em condições miseráveis. De outro, reformas modernizantes, impulsionadas pelo Estado czarista, permitiram que o processo de **industrialização** avançasse no país, com a construção de ferrovias, a instalação de indústrias siderúrgicas, o crescimento acelerado da indústria têxtil e o incremento da produção de ferro, carvão e petróleo.

Nas fábricas, os operários eram submetidos a condições insalubres: jornadas de trabalho de 12 a 16 horas por dia, baixos salários e riscos de acidente. Além disso, não havia legislação trabalhista, direito de greve ou de organização sindical.

A exploração do operariado impulsionou a organização de greves e sindicatos e a difusão das ideias socialistas de Karl Marx e Friedrich Engels no país.



▶ COGGIOLA, Osvaldo; CLEMESHA, Arlene. *25 de outubro de 1917*: a Revolução Russa. São Paulo: Ibep; Nacional, 2005.
Com texto ágil e acessível, o livro narra os antecedentes e o desenrolar da Revolução Russa.

Pessoas pedindo esmolas em Moscou, na Rússia, c. 1870-1875. A fotografia evidencia a condição social contrastante da população russa no período czarista.



MUSEU ESTATAL DE HISTÓRIA, MOSCOU

Orientações

Entre as reformas realizadas durante o governo de Alexandre II estava um elaborado sistema de autogoverno local, tanto para as grandes cidades como para os distritos rurais da Rússia. Nesse sistema, assembleias eleitorais locais tinham poder para cobrar impostos e definir políticas públicas e gastos com saúde, educação e infraestrutura de maneira geral (construção de hospitais, de escolas e de estradas, por exemplo). Muitas dessas medidas chegaram a trazer melhorias à população. O governo central, porém, poderia barrar algumas medidas tomadas pelas assembleias, caso não concordasse com elas.

Além disso, o governo de Alexandre II realizou um programa de construção de linhas de ferro. Segundo estudiosos, foram construídos mais de 20.000 quilômetros de linhas de ferro durante seu reinado. O exército foi reestruturado em 1874, com a introdução do recrutamento militar obrigatório. Com isso, jovens de todas as camadas sociais prestariam o serviço militar.

Observação

É interessante retomar com os estudantes alguns conhecimentos a respeito de ideias desenvolvidas no século XIX, e estudadas por eles no volume de 8º ano desta coleção. Afinal, no século XIX, acompanhando o crescimento do proletariado, surgiram várias doutrinas que criticavam o capitalismo e propunham a construção de uma sociedade mais justa. O chamado socialismo científico, teoria elaborada por Karl Marx e Friedrich Engels, alimentou o ímpeto revolucionário russo em 1917.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que as eleições para a Primeira Duma (ou parlamento) ocorreram entre os meses de abril e junho de 1906. Como resultado, a Duma formada apresentava um significativo número de membros pertencentes a partidos liberais e socialistas moderados. Em razão de conflitos entre os membros da Duma eleita e os ministros de Nicolau II, o parlamento foi dissolvido após dez semanas.

A Segunda Duma teve, também, uma experiência curta: sua duração foi de fevereiro de 1907 a junho de 1907. No total, quatro Dumas foram sucessivamente eleitas no período imperial. A última Duma do período imperial esteve ativa entre 1911 e 1917.

O Domingo Sangrento e a Revolução de 1905

Em 1904, tinha fim uma guerra entre a Rússia e o Japão que havia sido causada pelas pretensões expansionistas dos dois países. O exército russo saiu derrotado, o país mergulhou em uma crise financeira e as tensões sociais aumentaram.

Em janeiro de 1905, operários em greve e suas famílias dirigiram-se ao palácio do czar Nicolau II, neto de Alexandre II, em São Petersburgo. Levavam um abaixo-assinado reivindicando direito de greve, melhores condições de vida e a convocação de uma Assembleia Constituinte. A manifestação foi reprimida pela guarda imperial, resultando na morte de centenas de manifestantes. Esse dia ficou conhecido como **Domingo Sangrento**.

O acontecimento gerou uma onda de protestos e greves por toda a Rússia, que ficou conhecida como **Revolução de 1905**. Para pôr fim ao movimento, além de reprimi-lo, o czar fez algumas concessões, como a instalação de um parlamento (Duma) e a permissão da existência de partidos que faziam oposição ao regime, como o **Partido Operário Social-Democrata Russo**, que havia sido fundado em 1898 e funcionava na clandestinidade.

Contudo, muitos historiadores acreditam que a consequência mais importante da Revolução de 1905 foi que ela impulsionou a formação de organizações com representantes eleitos por operários, camponeses e soldados. Essas organizações ficaram conhecidas como **sovietes**, e teriam um papel fundamental na história posterior da Rússia.

Bolcheviques e mencheviques

O Partido Operário Social-Democrata Russo reunia os socialistas do país, mas seus integrantes se dividiam em dois grupos que tinham divergências entre si.

Inspirados nas ideias de Karl Marx, os **bolcheviques** acreditavam na aliança entre os camponeses e o operariado para derrubar o czarismo e implantar o socialismo. Os **mencheviques**, também marxistas, buscavam uma passagem gradual para o socialismo por meio de uma aliança dos operários e dos camponeses com a burguesia.

O rompimento entre os dois grupos ocorreu em 1912. Os bolcheviques formaram um novo partido e passaram a defender abertamente a queda do czarismo por meio de uma revolução proletária.



MUSEU DA REVOLUÇÃO, MOSCOU

MAKOVSKY, Vladimir Egorovic. *Morte na neve*. 1905. Óleo sobre tela. A pintura representa o momento em que os manifestantes são reprimidos, a mando do czar, em frente ao Palácio Imperial, episódio que ficou conhecido como Domingo Sangrento. Museu da Revolução, Moscou.

A Rússia na Primeira Guerra Mundial

Nicolau II lançou a Rússia na Primeira Guerra Mundial com o objetivo, principalmente, de dominar o acesso do mar Negro ao mar Mediterrâneo e afastar a influência do Império Austro-Húngaro na península Balcânica.

No entanto, o país estava despreparado para enfrentar o exército alemão: muitos soldados russos eram camponeses e combatiam o inimigo com armas tecnologicamente inferiores, além de a produção industrial e o sistema de transportes do país não atenderem às necessidades postas pela guerra.

Para a Rússia, a guerra trouxe consequências sérias: crescimento das rebeliões populares e das greves operárias, inflação desenfreada e redução da produção agrícola, situação que gerou revoltas de soldados que combatiam nas frentes de batalha e fome em todo o país.

Em fevereiro de 1917, rebeliões populares, greves gerais, revoltas armadas de soldados contra seus comandantes, uma grave crise de abastecimento e a atuação de sovietes no campo e na cidade criaram uma situação revolucionária na Rússia.

A grande liderança surgida nesse processo foi o soviete da cidade de Petrograd (atual São Petersburgo), controlado pelos mencheviques e pelo **Partido Socialista Revolucionário**. O soviete pressionou a Duma (parlamento russo) para nomear um novo governo em torno de um programa liberal. Diante dos acontecimentos, o czar foi obrigado a abdicar.

Após a queda do czar, a Rússia passou a ser dirigida por um **Governo Provisório** de orientação liberal. Inicialmente ministro da guerra, o socialista-revolucionário Alexander Kerensky conquistou cada vez mais poder e, em julho, assumiu o cargo de primeiro-ministro. Porém, a decisão do novo governo de manter a Rússia na Primeira Guerra gerou violenta oposição, liderada pelos bolcheviques.



GEORGE H. MEWES/NATIONAL GEOGRAPHIC MAGAZINE

Tropas russas com suas baionetas marcham para a guerra. Frente Oriental, fotografia de abril de 1917.

Texto complementar

A revista *Veja* organizou, em 2017, um infográfico sobre os 100 anos da Revolução Russa. No texto a seguir, retirado do infográfico, há um interessante panorama a respeito dos acontecimentos do começo de 1917:

Em 8 de março de 1917 – há, portanto, exatamente 100 anos –, dezenas de milhares de pessoas tomavam as ruas da então capital russa Petrogrado com uma única e desesperada reivindicação: queremos pão. A partir deste marco inicial, em uma vertiginosa cadeia de eventos ao longo dos oito meses seguintes, um império de dois séculos cairia, uma tentativa de governo democrático seria esmagada por radicais e a primeira revolução comunista da história triunfaria na Rússia.

Na gênese daquela passeata de famintos na cidade que futuramente voltaria a se chamar São Petersburgo estavam os desmandos do czar Nicolau II e seus sucessivos fracassos militares na I Guerra Mundial. No início de 1917, a grande guerra já havia ceifado a vida de mais de um milhão de russos. E, enquanto os soldados morriam no front, suas famílias passavam fome nas cidades.

[...] a Rússia estava treze dias atrás do resto do mundo por ainda não ter adotado a transição do calendário juliano para o gregoriano – mudança proposta em 1582 para corrigir uma defasagem entre os dias e as estações do ano. Por causa disso, a Revolução de Fevereiro e a de Outubro aconteceram, na verdade, em março e novembro.

IDOS de 1917. *Veja*, 2017. Infográfico. Disponível em: <https://complemento.veja.abril.com.br/mundo/idos-de-1917/>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Orientações

Entre os efeitos da participação russa na Primeira Guerra Mundial, podemos citar os seguintes: falta de combustível; inflação; dependência de matérias-primas vindas de países da Europa Ocidental; escassez de alimentos; falta de trabalhadores para a indústria e a agricultura; queda da produção industrial etc. Trabalhar com esse contexto constitui uma forma de desenvolver a habilidade **EF09HI11**.

Orientações

Segundo estudiosos, Lênin escreveu diversos textos e obras especialmente ao longo de 1917, que ficaram conhecidas como Teses de Abril. Essas teses acabaram apresentando um caráter didático, com o principal objetivo de esclarecer os grupos populares e os trabalhadores a respeito dos rumos da revolução. É interessante comentar com os estudantes que, em algumas de suas teses, Lênin deu atenção especial à situação dos trabalhadores do campo. A sexta tese, por exemplo, propõe o seguinte:

> 6. No programa agrário, transferir o centro de gravidade para os sovietes de deputados assalariados agrícolas. Confiscação de todas as terras dos latifundiários. Nacionalização de todas as terras do país, dispondo da terra os sovietes locais de deputados assalariados agrícolas e camponeses. Criação de sovietes de deputados dos camponeses pobres. Fazer de cada grande herdade [...] uma exploração-modelo sob o controle dos deputados assalariados agrícolas e por conta da coletividade.

LÊNIN. Teses de Abril. 1917. Disponível em: <https://dokumen.tips/documents/lenin-teses-de-abril.html>. Acesso em: 2 jul. 2018.

Observação

É interessante fazer com que os estudantes tomem contato com o desenrolar do processo revolucionário, visto em especial nas páginas 60 a 63 do livro. Com isso, é possível criar ótimas oportunidades para o trabalho com a habilidade **EF09HI11**.



Material Digital Audiovisual
• Áudio: *Discurso de Lênin, em 1917*



Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

A REVOLUÇÃO

A direção política da **Revolução de Fevereiro** coube aos socialistas-revolucionários e aos mencheviques, em aliança com setores liberais da Rússia. Na ocasião, a maior parte da liderança bolchevique estava exilada ou presa na Sibéria, como Vladimir Lênin e Leon Trotsky.

Ao retornar do exílio, em abril de 1917, Lênin escreveu as **Teses de abril**, chamando os bolcheviques a derrubar o Governo Provisório e a entregar o poder aos sovietes. As teses de Lênin foram aprovadas pelo Partido Bolchevique. Em outubro de 1917 (novembro no calendário ocidental), os bolcheviques tomaram o Palácio de Inverno e depuseram o governo liberal de Kerensky. Sob a liderança de Vladimir Lênin, os sovietes assumiram o poder.

Atendendo ao apelo popular, o novo governo retirou a Rússia da guerra ainda em 1917. Em março do ano seguinte, os bolcheviques assinaram com as potências centrais o **Tratado de Brest-Litovsk**, que retirava o país oficialmente da guerra. O custo foi alto: a Rússia perdeu a Polônia, a Finlândia, a Bessarábia (território dividido entre as atuais Moldávia e Ucrânia) e os territórios bálticos (Letônia, Estônia e Lituânia).

Além dessa medida, o novo governo estatizou bancos, estradas de ferro e indústrias e confiscou as terras da nobreza e da Igreja, que foram distribuídas entre os camponeses. As medidas revolucionárias do novo governo expropriaram a burguesia, a nobreza e os membros da Igreja, atingindo também empresas estrangeiras com investimentos no país. A reação desses setores levou o país à **guerra civil**.



Manifestação de mulheres durante os acontecimentos que marcaram a Revolução Russa em São Petersburgo. Fotografia de 1917. No cartaz, está escrito: "Exigimos o aumento da ração para as famílias dos soldados".

A guerra civil e o comunismo de guerra

A guerra civil entre os bolcheviques e seus inimigos internos e externos começou em 1918. Do lado dos contrarrevolucionários formou-se o **Exército Branco**, reunindo oficiais czaristas, aristocratas e burgueses, apoiado por uma aliança de catorze potências estrangeiras, entre elas Estados Unidos, Grã-Bretanha, França e Japão. Do lado bolchevique estava o **Exército Vermelho**, comandado por Leon Trotsky.

Diante da guerra civil e das dificuldades que ela gerava, Lênin estabeleceu o **comunismo de guerra**. O programa definiu o confisco das colheitas no campo para abastecer os soldados e a população urbana; a suspensão da liberdade de imprensa, de greve e de associação; a proibição dos partidos menchevique e socialista revolucionário; e a execução do czar e sua família, que estavam presos.

A guerra terminou em 1921 com a vitória do Exército Vermelho e a sobrevivência do Estado socialista. A Rússia soviética, porém, estava em colapso. As produções agrícola e industrial diminuíram, as principais cidades tinham se esvaziado, as minas estavam abandonadas e os transportes, desmantelados.

Estima-se que a fome que devastou o país no inverno de 1921-1922 tenha causado a morte de aproximadamente 5 milhões de pessoas.



COLEÇÃO PARTICULAR

Fotografia de família em situação de miséria na região do rio Volga, área afetada pela crise de abastecimento no contexto da guerra civil (1918-1921). Rússia, c. 1921.

A educação na Rússia socialista

Mesmo durante a guerra civil, o governo bolchevique tomou medidas para melhorar a vida da população, como, por exemplo, o estabelecimento de uma política para combater o analfabetismo no país. Por essa razão, em 1918, a jornada de trabalho dos operários foi reduzida em 2 horas, sem redução de salário, para os que estudavam; clubes, fábricas e repartições públicas foram usados para o ensino. Para Lênin, a política e a construção do socialismo não se separavam da educação, da instrução pública, do trabalho e do desenvolvimento da ciência. Foi com essa visão que sua companheira, a militante e pedagoga Nadejda Krupskaia, elaborou o primeiro programa de educação do Partido Comunista da Rússia, aprovado pelo congresso do partido em 1919.



▸ REIS FILHO, Daniel Aarão. *A aventura socialista no século XX*. São Paulo: Atual, 2005. O autor deste livro apresenta uma análise sobre as experiências socialistas no mundo ao longo do século XX.

Atividade complementar

Apresente aos estudantes o texto a seguir sobre as relações entre as vanguardas artísticas e o movimento revolucionário na Rússia, abordando o suprematismo.

O suprematismo, nome dado à teoria desenvolvida que justificava a pintura geométrica, era a libertação da pintura para ela ser ela mesma. Aparentemente uma simples justificação da pintura enquanto pintura.

Contudo, o suprematismo propunha um novo mundo, no qual as relações com o objeto se dariam intuitivamente. [...] Uma verdadeira arte moderna para um mundo moderno. [...] o suprematismo representava bem o sonho de libertação por que lutaria o povo russo mais incisivamente e coletivamente em 1917. O suprematismo era a arte da revolução porque consistia na própria revolução da arte. [...]

[...] No quadro Quadrado vermelho. Realismo pictórico de uma camponesa em duas dimensões, estava estampado o significado daquele novo tempo [...].

GRECO, Patrícia Danza. Arte e revolução na Rússia bolchevique. *Revista ContraCultura*, n. 1, p. 3-4, dez. 2007.

Após a leitura, incentive os estudantes a pesquisarem, na internet, a obra *Quadrado vermelho. Realismo pictórico de uma camponesa em duas dimensões*, de Kazimir Malievitch, citada no texto. Essa obra pode ser encontrada em diversos *sites* dedicados ao estudo da arte. Após a pesquisa, converse com os estudantes sobre as impressões deles a respeito da obra. Pergunte a eles como a obra pode se relacionar com o momento revolucionário russo de 1917.

Segundo Patrícia Danza Greco, "[o novo tempo da revolução estava] traduzido por aquela forma geométrica vermelha irregular, que rompia com toda a rigidez das imposições do passado e prenunciava a sua libertação. Era a irregularidade da forma banhada pelo sangue da revolução. Revolução na arte e na política que alimentavam aquela população".

A Nova Política Econômica

Terminada a guerra civil, em 1921, era preciso adotar medidas urgentes para reconstruir a economia russa. Para isso, o X Congresso do Partido Comunista da Rússia aprovou, no mesmo ano, a **Nova Política Econômica**, conhecida como NEP. As medidas fundamentais da NEP foram a formação de cooperativas nacionais, a autorização para pequenas e médias empresas privadas funcionarem e a permissão para os camponeses venderem seus produtos no mercado livre. A intenção era estimular uma produção excedente no campo para abastecer as cidades e possibilitar o crescimento industrial da Rússia.

A ideia da NEP era desenvolver aspectos capitalistas que evitassem a falência total da economia russa e salvassem o regime socialista recém-estabelecido. Conta-se que Lênin justificou esse momento de incentivo a práticas capitalistas dizendo que era preciso dar "um passo atrás para, depois, dar dois à frente". Contudo, as grandes indústrias, as comunicações, o sistema financeiro e os transportes continuaram controlados pelo Estado.

As medidas estabelecidas pela NEP não foram suficientes para aquecer a economia russa, que apenas em 1926 atingiu os níveis de produção do período anterior à guerra. O crescimento da economia do país se deu a partir da década de 1930, impulsionado pelos chamados **planos quinquenais**. Naquela década, enquanto os países capitalistas sofriam os efeitos devastadores da crise de 1929 (assunto que você vai estudar na próxima Unidade deste volume), a Rússia, que passou a se chamar **União Soviética** em 1922, apresentava taxas de crescimento até então nunca alcançadas pelas economias ocidentais.

União Soviética
União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), fundada em 1922 reunindo Rússia, Ucrânia, Bielorrússia e Transcaucásia. Posteriormente, outras repúblicas foram incorporadas e a Transcaucásia foi desmembrada em três.



CHEREMNYKH, Mikhail. Pôster divulgando as conquistas obtidas com a Nova Política Econômica. 1921. 68,6 cm × 106,7 cm. Os pôsteres foram uma forma de comunicação, divulgação e propaganda muito usada pelo governo socialista na Rússia.

BIBLIOTECA E ARQUIVO DO INSTITUTO HOOVER, STANFORD

Orientações

Em novembro de 1920, os últimos remanescentes que lutavam pelo Exército Branco abandonaram a Crimeia. A guerra civil chegou ao fim, efetivamente, em 1921, e o Exército Vermelho foi o grande vencedor do conflito. Depois da guerra que, segundo historiadores, deixou um saldo de cerca de 800 mil soldados mortos, foi constituído o Estado socialista.

Sugerimos destacar as medidas tomadas pelo governo revolucionário para instaurar uma nova sociedade na Rússia, fundamentada na propriedade coletiva, e o papel que o Estado assumiria na organização econômica da URSS.

O novo regime investiu na educação do povo e, nos primeiros tempos, houve liberdade de expressão artística, o que favoreceu os movimentos de vanguarda.

 **Sugestões para o professor:**

LUXEMBURGO, Rosa. *A Revolução Russa.* Petrópolis: Vozes, 1991.
TRAGTENBERG, Maurício. *A Revolução Russa.* 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

em debate

A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO HISTÓRICO SOBRE A REVOLUÇÃO RUSSA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A Revolução Russa completou 100 anos em 2017. Nessa ocasião, reportagens na mídia e eventos em universidades do mundo todo, com o objetivo de discutir os acontecimentos e os rumos da revolução e a maneira como esse processo é encarado nos dias de hoje, tomaram forma e fizeram com que debates acalorados ocorressem.

Você já sabe que o conhecimento histórico está em constante construção e que às vezes correntes de historiadores discordam umas das outras. Em relação à Revolução Russa de 1917, isso também acontece. Para refletir de que modo o conhecimento histórico a respeito da Revolução Russa foi construído ao longo do tempo, leia o trecho a seguir.

> Os primeiros textos sobre a Revolução Russa foram, como se poderia imaginar, de cunho jornalístico ou (auto)biográfico de participantes/observadores *in loco* dos acontecimentos. [...]
>
> O fato das histórias mais famosas e profundas da Revolução Russa até os anos 1930 [...] não terem sido escritas por historiadores profissionais é sintomática das dificuldades (desconfiança e cuidados) que estes têm com os acontecimentos muito recentes. Isto abre espaço para as contribuições (de diversos graus de profundidade) de autores provindos de outras áreas. [...]
>
> Um forte anticomunismo marcou a geração dos grandes historiadores ocidentais *mainstream* dos anos 1950 e 1960. [...] Algumas das características prevalentes nessa literatura eram as seguintes: uma ênfase na história política e das elites; ênfase na análise do papel de indivíduos e líderes no processo revolucionário (uma “história de cima”); apesar de vários dos autores enfatizarem fatores estruturais na história da Rússia (atraso econômico, peso do autoritarismo e absolutismo, etc.), a tomada do poder pelos bolcheviques era frequentemente vista como um acidente histórico ou um golpe por um pequeno bando de políticos marxistas sem enraizamento real na sociedade do país. Ou seja, cristalizava-se uma visão não apenas anticomunista em termos ideológicos gerais, mas também formando o reverso da análise marxista ortodoxa soviética que via a revolução bolchevique como uma resposta à luta de classes na Rússia e uma solução para os dilemas estruturais daquela sociedade.
>
> [...]
>
> O estudo da Revolução Russa passou por muitas mutações e adquiriu novas formas ao longo do tempo. Talvez o que mais sobressaia desta nossa resenha panorâmica sobre algumas das principais tendências historiográficas ocidentais e russas relacionadas ao tema seja a extrema dificuldade de estudar um processo tão candente e influente sobre o mundo com “objetividade”.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. *Projeto História*, São Paulo, n. 41, dez. 2010. p. 65, 72-91.

1. Segundo o trecho lido, quem escreveu os primeiros textos sobre a Revolução Russa, no calor dos acontecimentos? Para o autor do texto, por que isso aconteceu?
2. Esse texto nos fornece o exemplo de uma corrente específica de historiadores: a dos anos 1950 e 1960. Como eles encaravam a Revolução Russa? Explique.

Observação

O trabalho com esta seção permite novamente desenvolver a habilidade **EF09HI11**.

Respostas

1. Os primeiros textos sobre a Revolução Russa foram escritos por jornalistas ou por participantes e observadores que estavam no local, vivenciando os acontecimentos. Segundo o autor do texto, isso ocorre porque os historiadores, em geral, preferem manter um cuidado ao lidar com acontecimentos muito recentes. É possível dizer, desse modo, que historiadores têm a necessidade de “esperar” antes de começar a analisar um conjunto de eventos e, por isso, às vezes, os primeiros profissionais a escrever sobre determinados acontecimentos são jornalistas e autores provindos de outras áreas.

2. Segundo o autor do texto, essa geração de historiadores (anos 1950 e 1960) desenvolveu uma visão marcadamente anticomunista ao tratar da Revolução Russa. Dando ênfase à história política e das elites, aos líderes do processo revolucionário e considerando que os bolcheviques não faziam parte da real sociedade russa, esses historiadores pretendiam “desmontar” as análises marxistas existentes até então.



Sugestão para o professor:

MURPHY, Kevin. Podemos escrever a história da Revolução Russa? *Revista Outubro*, Edição 17, artigo 2, 20 jun. 2008. Disponível em: <http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-17-Artigo-02.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2018.

A DITADURA STALINISTA

Com a morte de Lênin, em 1924, iniciou-se uma disputa pelo poder entre Leon Trotsky e Joseph Stalin. Trotsky propunha que a União Soviética promovesse a revolução socialista mundial. Stalin, então secretário-geral do Partido Comunista, defendia que era necessário primeiro consolidar a revolução no país. Stalin venceu a disputa e passou a governar a União Soviética como um ditador.

A **ditadura stalinista** começou de fato em 1927, com a aprovação da proposta de Stalin de coletivização forçada da agricultura. O objetivo era obrigar a classe dos camponeses prósperos, conhecidos como *kulaks*, a aderir às fazendas coletivas. Como resistiram a entregar sua produção ao governo, os *kulaks* foram vítimas de violenta repressão. Presos, executados ou deportados para regiões distantes, foram eliminados da União Soviética.

A repressão também se voltou contra os que denunciavam o autoritarismo stalinista. Entre 1936 e 1939, o governo montou processos judiciais para punir os supostos traidores da revolução, e o terror implantou-se no país. Pessoas acusadas ou suspeitas de traição eram levadas para campos de trabalho forçado criados pelo regime. Os números são divergentes, mas acredita-se que 5 milhões de pessoas foram presas e cerca de 500 mil tenham sido executadas pelo regime stalinista.

BIBLIOTECA ESTATAL RUSSA, MOSCOU



Pela felicidade nacional! 1950. Cartaz, 85 cm × 68 cm. Um exemplar da arte de agitação e propaganda soviética. Biblioteca Estatal Russa, Moscou.

YURI KADOBNOV/AFP



Cidadãos russos se reúnem para acender velas na pedra Solovetsky em memória dos milhares de presos políticos executados durante o regime de Stalin. Essa pedra (monumento) foi retirada de um campo de concentração stalinista localizado nas ilhas Solovetsky, na Rússia. Fotografia de 2017.

Atividade complementar

Para que os estudantes possam conhecer mais sobre a coletivização forçada da agricultura, com Stalin, apresente a eles os dados da tabela a seguir e realize as atividades propostas.

Unidades agrícolas coletivizadas na União Soviética	
1930	5.999.000
1931	13.839.000
1933	15.258.000

Fonte da tabela: NETTO, José Paulo. *O que é stalinismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984. p. 39.

1. Que mudança ocorrida na agricultura soviética foi mostrada nessa tabela?

A tabela mostra o crescimento acelerado das unidades agrícolas coletivizadas na União Soviética entre 1930 e 1933.

2. Que medida adotada pelo governo soviético explica essa mudança?

A medida governamental que explica o aumento das propriedades coletivizadas foi o decreto aprovado pelo Partido Comunista da União Soviética de coletivização forçada da agricultura.

3. Que efeitos o processo histórico mostrado na tabela teve sobre a classe social dos *kulaks*?

O processo de coletivização forçada da agricultura, dirigido por Stalin, resultou na eliminação da classe dos kulaks*, que, por reagirem ao decreto do governo, foram presos, executados ou deportados massivamente para regiões distantes.*

4. Qual relação pode ser estabelecida entre o processo representado na tabela e as características do regime stalinista?

O processo de coletivização forçada, que explica o crescimento das unidades agrícolas coletivizadas na União Soviética, é considerado uma medida do totalitarismo que caracterizou o regime stalinista. A repressão movida contra a classe dos kulaks *é uma amostra da política adotada pelo governo de Stalin em relação aos opositores.*

A ARTE NA UNIÃO SOVIÉTICA

Para muitos socialistas, a arte era parte do processo de transformação da sociedade e da criação de uma nova cultura revolucionária. Esse projeto animou vários artistas de vanguarda na Rússia pré-revolucionária, e continuou estimulando a produção artística depois da Revolução Socialista de 1917.

Nos primeiros anos que se seguiram à tomada do poder pelos bolcheviques, muitos artistas que defendiam a revolução socialista, como o cineasta Sergei Eisenstein e o poeta Vladimir Maiakovski, passaram a fazer obras que buscavam retratar a vida e as lutas dos trabalhadores e, ao mesmo tempo, criar novas formas de expressão, diferentes e mais radicais do que as tradicionais.

A preocupação do governo revolucionário com o combate ao analfabetismo também se manifestou no campo da cultura e das artes. Para isso, no ano de 1918 foi criada a **Oficina de Artes Visuais** (IZO), uma seção do Narkompros, o departamento criado pelo governo bolchevique para cuidar da educação e da cultura da Rússia soviética. Em torno do Narkompros, reuniram-se nomes importantes da arte de vanguarda russa, como Maiakovski, os pintores Vladimir Tatlin, Pavel Filonov, Varvara Stepanova e Ivan Kliun, entre outros. Dirigido pelo dramaturgo Anatoli Lunatcharski, o Narkompros organizou a Primeira Mostra Livre de Artistas de Todas as Tendências, realizada no Museu Hermitage, em Petrogrado (São Petersburgo), em 1919. A proposta era estimular a livre expressão artística e despertar nos trabalhadores o interesse pela arte.



▶ BANDEIRA vermelha. Direção: Bill T. Jones. Reino Unido, 1995. Duração: 53 min. Documentário que narra os principais eventos e desdobramentos da Revolução Russa.



MUSEU ESTATAL DA RÚSSIA, SÃO PETERSBURGO

FILONOV, Pavel Nikolayevich. *O homem no mundo*. 1925. Óleo sobre papel, 107 cm × 71,5 cm Museu Estatal da Rússia, São Petersburgo, Rússia.

Orientações

O regime stalinista caracterizou-se pela brutal repressão aos opositores e pelo culto à personalidade de Stalin. É importante incentivar os estudantes a compreenderem as características de um regime totalitário como o stalinista, o que irá auxiliá-los a reconhecer algumas similaridades com o nazifascismo, assunto que será estudado na Unidade III deste volume. No entanto, apesar de ser possível identificar alguns aspectos semelhantes entre esses regimes, é necessário destacar para os estudantes as especificidades de cada contexto histórico, para que eles também percebam as diferenças entre a Rússia stalinista e a Alemanha nazista.

No campo das artes, o dirigismo estatal resultou no realismo socialista, a arte oficial soviética. O movimento das vanguardas artísticas russas pode ser comparado aos movimentos que ocorriam, simultaneamente, na Europa Ocidental e também no Brasil.

Respostas

Ler a pintura:

1. A pintura representa a mobilização revolucionária da juventude comunista, enaltecendo o Exército Vermelho e a mobilização dos trabalhadores em defesa da revolução. Na visão oficial, exaltar a pátria soviética e o Estado socialista era a tarefa que devia ser assumida pela arte na União Soviética. Esses elementos revelam que a pintura de Samokhvalov pertence ao realismo socialista.

2. Ao comparar as duas obras, é esperado que o estudante perceba que a pintura de Samokhvalov traz representações de pessoas de corpo inteiro, moças e rapazes, posicionadas de forma dura, firme, com o intuito, possivelmente, de realizar a "defesa armada" dos ideais revolucionários. Já na obra de Pavel Filonov, há uma série de rostos, representados de forma quase abstrata, misturados a formas geométricas variadas. No canto superior direito há, possivelmente, a representação de um homem de cabeça para baixo. Essa obra, como um todo, procura mostrar que a busca por um "lugar" no mundo, para o artista, ainda era algo confuso, desafiador e inconstante.



UNIVERSAL IMAGES GROUP NORTH AMERICA LLC/ALAMY/FOTOARENA - CENTRO PANRUSSO DE EXPOSIÇÕES, MOSCOU

MUKHINA, Vera. *Operário e camponesa*. 1937. Aço inoxidável, 24,5 m de altura. Escultura localizada no Centro Panrusso de Exposições, em Moscou. A exaltação da aliança entre operários e camponeses foi um dos temas da arte oficial soviética.

O realismo socialista

Com a chegada de Stalin ao poder, as manifestações das vanguardas soviéticas foram reprimidas e consideradas "burguesas" ou "decadentes". Sob o regime stalinista surgiu o **realismo socialista**. Financiada e controlada pelo Estado, a arte deveria enaltecer a "pátria" soviética e representar apenas o mundo dos trabalhadores: soldados em guerra, operários e camponeses fortes e felizes etc.

Com um conjunto de normas e procedimentos de produção artística previamente delimitados pelo Estado, o realismo socialista tornou-se a arte oficial da União Soviética, cumprindo um papel fundamental na preservação do regime stalinista.

De seu exílio, no México, Leon Trotsky acompanhava as notícias sobre a União Soviética. Interessado em discutir os caminhos da arte soviética e dos partidos comunistas dirigidos por Moscou, Trotsky se reuniu com André Breton, poeta e dirigente do movimento surrealista, e o muralista mexicano Diego Rivera. O resultado foi a publicação, na Cidade do México, do *Manifesto por uma arte revolucionária independente*, assinado pelos dois artistas com a colaboração de Trotsky. O documento defendia a liberdade absoluta a todos os cientistas e artistas, para que pudessem produzir e criar sem nenhuma pressão de partidos ou governos.

Ler a pintura

1. Que elementos desta obra a caracterizam como uma pintura do realismo socialista?
2. Quais as principais diferenças entre ela e a obra da página anterior, do vanguardista russo Pavel Filonov?



SPUTINIK/AFP. AUTVIS, BRASIL, 2018 – MUSEU ESTATAL DA RÚSSIA, SÃO PETERSBURGO

SAMOKHVALOV, Alexander Nicholayevich. *O komsomol mobilizado*.1932-1933. Óleo e têmpera sobre tela, 1,98 m × 2,76 m. Museu Estatal da Rússia, São Petersburgo.

1. a) Em 1904, a Rússia entrou em guerra contra o Japão pelo controle da Manchúria. Os esforços de guerra evidenciaram a precariedade da economia e do exército russos, e a derrota da Rússia no conflito acirrou as tensões sociais. Em janeiro de 1905, operários em greve e suas famílias se dirigiram ao palácio do czar reivindicando direito de greve, reforma agrária e uma Assembleia Constituinte.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 As manifestações sociais de 1905 são consideradas o embrião da Revolução Russa de 1917.

a) O que provocou a marcha dos operários em São Petersburgo? Quais eram as suas reivindicações?

b) Por que esse dia ficou conhecido como Domingo Sangrento? Quais foram suas consequências?

2 Em seu caderno, copie e complete o quadro comparativo da Revolução de Fevereiro e da Revolução de Outubro, ocorridas em 1917 na Rússia.

	Revolução de Fevereiro	Revolução de Outubro
Liderança		
Principais fatores		
Regime político que implantou		

3 Organize-se em grupo para a realização desta atividade. Leia com seus colegas alguns pontos do primeiro programa de educação do Partido Comunista da Rússia (1919), depois discutam a questão a seguir.

> 1. Instituir a instrução gratuita e obrigatória, geral e politécnica (ensino da teoria e da prática dos principais ramos da produção), para as crianças de ambos os sexos até os 16 anos.
>
> 2. Criar uma rede de instituições pré-escolares: creches, jardins de infância, abrigos para crianças que aperfeiçoem a educação social e facilitem a emancipação da mulher [...]
>
> 6. Garantir a todos os alunos a alimentação, os uniformes e os materiais escolares às custas do Estado [...]
>
> ll. Desenvolver ampla propaganda das ideias comunistas e utilizar o aparelho e os meios do Estado para este fim.

DIETRICH, Theo. Citado em: OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lênin e Krupskaia. *Marx e o Marxismo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, abr. 2014. p. 57-58.

- Como vocês avaliam esses itens do programa educacional do governo bolchevique na Rússia? Quais aspectos vocês consideram positivos? Quais vocês consideram negativos?

4 A arte na Rússia pós-revolucionária apresentou dois momentos claramente distintos, um caracterizado por experimentações e tendências artísticas de vanguarda e outro pela adoção de um modelo oficial de expressão do regime stalinista e do Estado da União Soviética. Considerando esses dois momentos, como você analisaria o cartaz russo reproduzido abaixo? Com base em seus conhecimentos de História, você diria que esse cartaz representa qual momento da arte russa? Aponte elementos do cartaz para justificar sua resposta.



BIBLIOTECA ESTATAL DA RÚSSIA, MOSCOU

MOOR, Dmitry. *Morte ao monstro imperialista mundial*. 1919. Cartaz, 106 cm × 70,1 cm. Biblioteca Estatal da Rússia, Moscou.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *A Revolução Russa*.

Habilidade

EF09HI11

Respostas

1. b) No dia 22 de janeiro (9 de janeiro pelo calendário juliano), a guarda imperial russa disparou contra a multidão, matando centenas de manifestantes. Como consequências houve uma onda de protestos por todo o país e a formação dos sovietes.

2. Revolução de Fevereiro:

Liderança: Mencheviques e socialistas revolucionários. Principais fatores: Crise econômica e mortes provocadas pela guerra, radicalização política, autoritarismo do regime czarista. Regime político que implantou: Governo Provisório de orientação liberal.

Revolução de Outubro:

Liderança: Partido Bolchevique. Principais fatores: Crise econômica, aumento dos preços, insatisfação com a permanência da Rússia na guerra, crescimento da força dos bolcheviques. Regime político que implantou: Estado socialista.

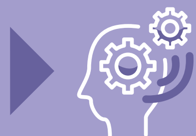
3. Além da escolarização quase universal, outros aspectos positivos do programa são a defesa da emancipação da mulher, a relação entre a escola, a ciência e o mundo do trabalho e o reconhecimento do papel do Estado na garantia da educação pública e gratuita, princípio também defendido pelo iluminismo e pela Revolução Francesa. O aspecto negativo que pode ser apontado é o caráter doutrinário e centralizador da educação, vista pelo Estado como instrumento para a consolidação das ideias comunistas.

4. No cartaz, podemos ver um edifício vermelho e preto com chaminés soltando fumaça na parte de cima, o que nos leva a pensar que se trata de uma fábrica. Ao redor do edifício há uma enorme serpente verde de feições amedrontadoras, representando o imperialismo. Sua postura indica que ela está protegendo a fábrica. Na parte de baixo, inúmeros homens lutam contra a serpente. O cartaz foi produzido em 1919, durante a guerra civil entre o exército bolchevique e os brancos. O cartaz pregava a união do povo russo contra o "monstro imperialista mundial". Os trabalhadores, portanto, estariam defendendo a revolução socialista. Mesmo sendo expressão de uma arte revolucionária, não podemos enquadrar o cartaz no realismo socialista. O grafismo do cartaz, a crítica irônica, o monstro imperialista e a representação geométrica da fábrica são demonstrações das experiências estéticas feitas pela arte de vanguarda do início do século XX. O fato de um monstro representar o imperialismo traduz esse afastamento do real, do didatismo da arte do realismo socialista.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1** e n. **2**, esta seção propicia ao estudante *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva* (**1**), *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses [...]* (**2**).

Além disso, em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1** e n. **2** esta seção busca levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**).



para refletir

A PRIMEIRA GUERRA MUNDIAL FOI DECORRÊNCIA DO DESENVOLVIMENTO DO CAPITALISMO?

Identificar os motivos que levaram à Primeira Guerra Mundial não é algo simples. Competição econômica entre potências, nacionalismo e patriotismo, antigas rivalidades internacionais... Todos esses motivos e situações, juntos, deram origem a um grande conflito que abalou profundamente as estruturas do mundo de então.

A Primeira Guerra Mundial e os motivos que levaram a ela estavam, de alguma maneira, ligados ao desenvolvimento do capitalismo? As dinâmicas do capitalismo tiveram alguma relação com o surgimento e o desenrolar daquele conflito? Para pensar sobre isso, você vai ler uma série de textos escritos por estudiosos e vai traçar relações entre eles.

Trecho 1

A [Segunda] Revolução Industrial desenvolveu setores como a eletricidade (aplicada à energia, motores e transporte), a química (responsável pelas novas matérias-primas) e os motores à explosão, que revolucionaram os transportes e tornaram o petróleo economicamente estratégico [...]. A metalurgia constituiu outra marca da nova industrialização, com o aço e novos metais (níquel, alumínio, etc.) sendo intensamente utilizados em navios, trens, pontes, construções, armas (inventou-se a metralhadora, o submarino e o torpedo) e veículos automotores.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014. p. 10-11.



Inaugurada ao final do século XIX em Paris, a Torre Eiffel era um símbolo de modernidade. Sua imensa estrutura em ferro representava os novos materiais e formas de construção desenvolvidos durante a Segunda Revolução Industrial. Fotografia de 2017.

F8 STUDIO/SHUTTERSTOCK

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Trecho 2

A questão fundamental em relação ao sistema internacional é que a II Revolução Industrial estava criando novas realidades econômicas internacionais, as quais começavam a subverter a relação existente entre as várias potências [...]. A partir de então, a existência de um mercado interno de porte e com uma capacidade potencial de crescimento passou a ser uma condição fundamental para o desenvolvimento econômico num mundo onde crescia a concorrência e o protecionismo.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014. p. 12.

Trecho 3

[...] se a [Primeira Guerra] tem entre suas origens a competição entre as grandes potências por mercados e colônias, ela só é aceita pelos povos por razões de uma outra ordem, nacionais ou mesmo nacionalistas, extraídas de um fundo mais antigo. Em toda a parte, a ideia dominante entre os que partem para a guerra é a de servir à comunidade nacional.

SOARES, Geraldo Antonio. A guerra que era para ser breve. *Dimensões*, Vitória, v. 33, 2014. p. 317.

Trecho 4

Se um dos grandes ministros ou diplomatas do passado [...] se levantasse da cova para observar a Primeira Guerra Mundial, certamente se perguntaria por que estadistas sensatos não tinham decidido resolver a guerra por meio de algum acordo, antes que ela destruísse o mundo de 1914. É o que também nós devemos perguntar-nos. [...]

O motivo era que essa guerra [...] travava-se por metas ilimitadas. Na Era dos Impérios a política e a economia se haviam fundido. A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição econômicos, mas o traço característico disso era precisamente não ter limites. [...] na prática só um objetivo contava naquela guerra: a vitória total [...].

HOBSBAWM, Eric J. *Era dos Extremos*: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 37.

1. Os trechos 1 e 2 foram escritos pelo mesmo autor. Identifique o fenômeno citado pelo autor nesses trechos e de que modo ele modificou as relações entre as potências europeias entre o fim do século XIX e o começo do XX.

2. O autor do trecho 3 apresenta alguns motivos que deram origem à Primeira Guerra Mundial. Quando ele diz que as grandes potências competiram por mercados e colônias, a que processo ele está se referindo?

3. Com base em seus conhecimentos e nas informações desta seção, explique o significado da seguinte frase, extraída do trecho 4: "A rivalidade política internacional se modelava no crescimento e competição econômicos".

4. Agora, para finalizar, considere todas as respostas que você elaborou até aqui e reflita: A Primeira Guerra Mundial e os motivos que levaram a ela estavam ligados ao desenvolvimento do capitalismo? Apresente argumentos para sustentar a sua interpretação.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como a prosperidade europeia do início do século XX se transformou em um dos conflitos mais sangrentos da história da humanidade?

2. Por que as condições impostas para a paz na Europa representaram o primeiro passo para uma nova guerra?

3. Quais condições explicam a queda do czarismo na Rússia na Revolução de Fevereiro de 1917?

4. O que mudou na Rússia depois da Revolução Bolchevique de 1917?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste primeiro bimestre.

Respostas

1. Os estudantes vão perceber que o autor dos trechos 1 e 2 fala sobre a Segunda Revolução Industrial. No trecho 1, o autor cita muitas inovações trazidas pela Segunda Revolução Industrial, como na eletricidade, na química, na metalurgia e nos veículos automotores. Ele até cita como uma das novidades o uso de novos metais na produção de armas, dizendo que foi naquele período que se inventou a metralhadora, o submarino e o torpedo. Já no trecho 2, o autor relaciona a Segunda Revolução Industrial com uma nova realidade econômica internacional, em que a concorrência e o protecionismo cresciam cada vez mais. Incentive os estudantes a compreenderem esse encadeamento de fatores, e, se necessário, leia os trechos de texto com eles, explicando as passagens que possam parecer difíceis.

2. O autor do trecho 3 se refere ao imperialismo.

3. Essa frase, extraída do trecho escrito por Hobsbawm, pode servir de "síntese" do tema tratado nesta seção: entre o final do século XIX e o começo do XX, as grandes potências, industrializadas, passaram a necessitar cada vez mais de novos mercados consumidores para vender seus produtos. Desse modo, passou a existir aquilo que identificamos como uma rivalidade, que, ao mesmo tempo em que era de fundo político, era, essencialmente, assentada em causas econômicas.

4. Sim; de modo geral, é possível dizer que havia um leque de fatores que deram origem à Primeira Guerra Mundial, e que todos esses fatores estavam, de algum modo, ligados ao desenvolvimento do capitalismo.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "O período entreguerras e a Segunda Guerra", relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **4**, n. **5** e n. **9**, esta Unidade propicia ao estudante *utilizar diferentes linguagens [...] para se expressar e partilhar informações* (**4**). Além disso, seus conteúdos incentivam o estudante *a compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa e reflexiva nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações [...]* (**5**) e *exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, [...] sem preconceitos de qualquer natureza* (**9**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1**, n. **3**, n. **4** e n. **7**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar os estudantes a *compreender acontecimentos históricos [...] para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), *elaborar questionamentos [...] em relação a documentos, interpretações e contextos históricos [...]* (**3**), assim como *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos [...]* (**4**). A Unidade ainda estimula *[...] a utilizar tecnologias digitais [...] de modo crítico* (**7**).

UNIDADE III

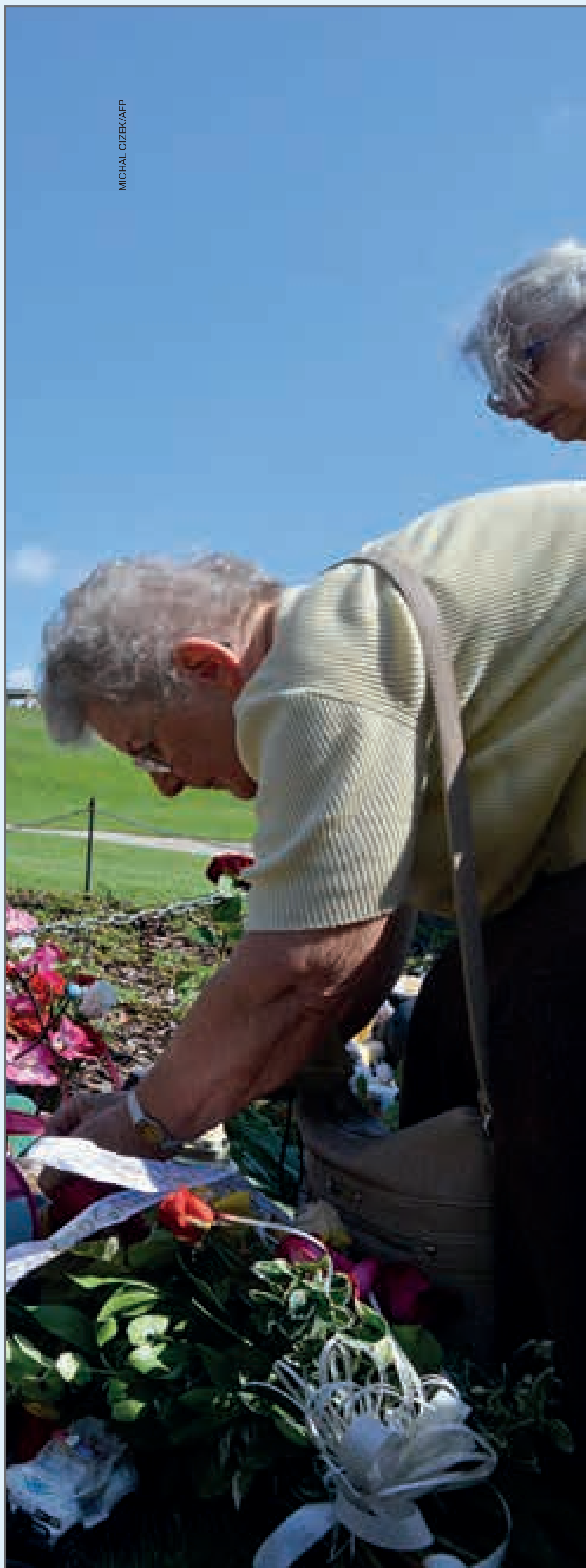
O período entreguerras e a Segunda Guerra



Mulheres prestam homenagem às crianças assassinadas pelos nazistas em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial, em Lídice, uma aldeia na República Tcheca. Fotografia de 2017.

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste segundo bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Histórias filmadas", que integra os componentes curriculares História e Arte);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "A adesão ao nazismo"; "Organização das Nações Unidas: em busca de paz"; "Getúlio Vargas em debate".



Ao final da Primeira Guerra Mundial, a economia de muitos países da Europa encontrava-se destroçada. Enquanto os países vencedores tiveram compensações financeiras pela vitória, os perdedores não conseguiram encontrar saída rápida para a crise. A situação se agravou com a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, que teve consequências em todo o mundo.

Na Itália e na Alemanha, o clima de crise e descontentamento social abriu espaço para a instauração de regimes totalitários com ideais expansionistas, o que foi um fator decisivo para a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

Você já ouviu falar sobre o nazismo e o fascismo? O que sabe sobre a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial?

Você verá nesta Unidade:

- A quebra da Bolsa de Nova York e a crise de 1929
- Os regimes totalitários na Europa
- A Segunda Guerra Mundial e suas consequências sociais e econômicas
- O horror dos campos de concentração nazistas
- A vida da população civil durante a guerra
- A criação da Organização das Nações Unidas

Nesta Unidade

Esta Unidade trata do período entreguerras e da Segunda Guerra Mundial. Aspectos como o cenário econômico e político mundial após o final da Primeira Guerra, a quebra da Bolsa de Valores de Nova York em 1929, a ascensão de governos totalitários em países da Europa e os desdobramentos da Segunda Guerra, iniciada em 1939 e terminada somente em 1945, são abordados.

A Segunda Guerra Mundial deve ser entendida no contexto da crise dos anos 1930 e da configuração geopolítica surgida após a Primeira Guerra. Depois da quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929, a reação das autoridades estadunidenses foi a intervenção na economia com a finalidade de recuperar a agricultura, a indústria e o emprego.

Ainda na década de 1930, na Europa, também afetada pela crise, a luta política era travada entre os setores conservadores, que apoiavam os regimes autoritários, e os trabalhadores, que difundiam, em grande parte, as ideias socialistas. No caso específico da Alemanha, as pesadas punições dos países vencedores, representadas pelo pagamento de indenizações, criaram o clima de crise e descontentamento social que abriu espaço à ascensão do nazismo, de um lado, e de propostas socialistas, de outro.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A crise capitalista de 1929.*
- *A emergência do fascismo e do nazismo.*
- *A Segunda Guerra Mundial.*
- *Judeus e outras vítimas do holocausto.*
- *A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda os conteúdos referentes à crise de 1929 e aos governos totalitários que chegaram ao poder em países da Europa durante o entreguerras.

Um bom começo para o estudo da crise de 1929 é recuperar, com os estudantes, o que eles já aprenderam sobre capitalismo. Esse pode ser um passo importante para desenvolver novos e complexos conceitos, como mercado de ações, especulação financeira, crise de superprodução, recessão econômica, interdependência entre as economias estadunidense e europeia.

Note-se que a crise de 1929 também pode ser vista como uma crise de subconsumo, já que apenas o setor mais privilegiado da população dos Estados Unidos tinha poder aquisitivo suficiente para absorver uma produção em constante crescimento.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI10: *Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.*

EF09HI12: *Analisar a crise capitalista de 1929 e seus desdobramentos em relação à economia global.*

EF09HI13: *Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).*

CAPÍTULO 5

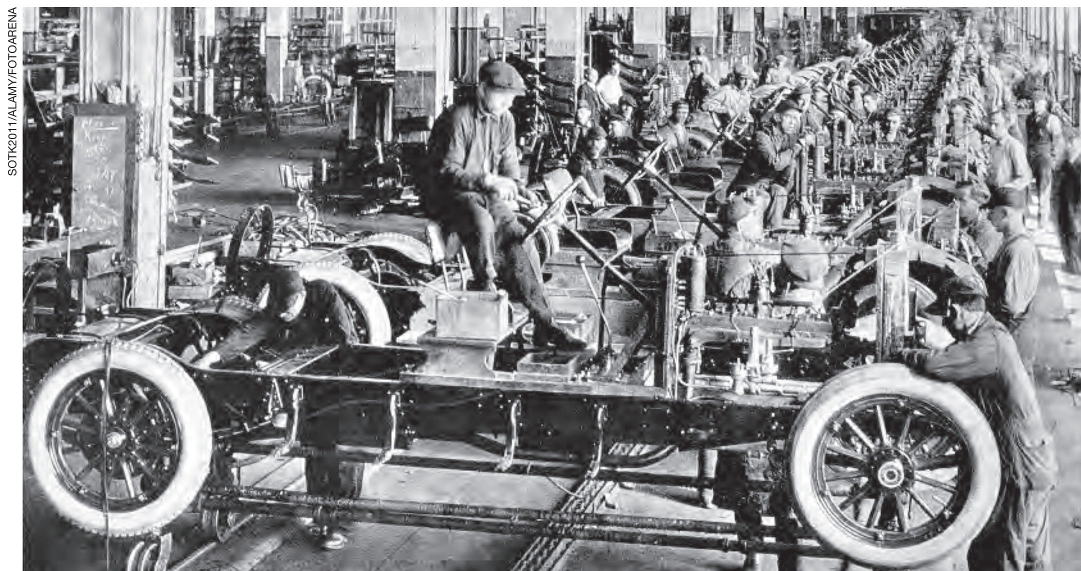
O mundo em crise: **recessão e totalitarismo**

Dois cenários completamente diferentes se descortinavam nos Estados Unidos e nos países da Europa nos anos que se seguiram ao fim da Primeira Guerra Mundial. A economia dos Estados Unidos não havia sofrido os danos decorrentes dos combates, pois o conflito não havia sido travado em seu território. A Europa, ao contrário, saiu da guerra economicamente abalada. O desemprego cresceu e a inflação galopante desvalorizou as moedas, causando o empobrecimento da população.

Como a guerra havia debilitado grande parte do potencial industrial europeu, os Estados Unidos se tornaram o principal exportador de mercadorias do planeta. Em poucos anos, contudo, a prosperidade econômica do país seria ameaçada por sucessivas crises de **superprodução**.

A partir de 1925, o crescimento econômico estadunidense começou a regredir. Para tentar reverter essa situação, o governo e os bancos ofereceram crédito com o objetivo de estimular a produção e elevar o consumo. Mas essa medida provocou outro problema: a **especulação** na bolsa de valores.

SOTK2011/ALAMY/FOTOARENA



Linha de montagem em fábrica de automóveis em Nova York. Fotografia de 1923. Depois da Primeira Guerra, os Estados Unidos chegaram a ser responsáveis por cerca de 30% da produção mundial de mercadorias.

A QUEBRA DA BOLSA DE NOVA YORK

Você sabe como funcionam as bolsas de valores? Para atrair investidores, uma empresa põe ações à venda na bolsa de valores, que é o local onde se negociam ações. Ação é um documento que representa a propriedade de uma parte do patrimônio de determinada empresa. Numa situação ideal, se a empresa tiver lucros, o preço das ações sobe, beneficiando os investidores, chamados de acionistas. Caso os lucros da empresa diminuam, o preço das ações cai, prejudicando os investidores. Para reduzir os prejuízos, os acionistas procuram vender suas ações antes que os preços caiam demais.

Operações desse tipo na bolsa de valores são consideradas normais e acontecem até os dias de hoje. Porém, nos Estados Unidos da década de 1920, com a economia superaquecida e a ausência de regulamentação governamental, investimentos feitos nos setores produtivos (que são aqueles que geram emprego) passaram a ser transferidos, em massa, para as aplicações na bolsa de valores, que pareciam ser o caminho mais rápido para a riqueza.

Como resultado, a maior parte das empresas ficou muito endividada, pois produzia muito e vendia pouco, enquanto o preço das ações não parava de subir. Criou-se, assim, uma situação contraditória, que cedo ou tarde entraria em colapso: por um lado, os investimentos crescentes na bolsa faziam os preços das ações subirem rapidamente; por outro, muitas empresas que essas ações representavam estavam à beira da falência.

No dia 24 de outubro de 1929, o preço das ações na Bolsa de Nova York sofreu uma queda vertiginosa, em um evento que ficou conhecido como o ***crash* da Bolsa de Nova York**. De uma hora para outra, milhares de acionistas perderam enormes somas de dinheiro e inúmeras empresas faliram.



▶ SANT'ANNA, Ivan. *1929*. São Paulo: Objetiva, 2014. O autor apresenta, neste livro, um mosaico de histórias de pessoas que tiveram suas vidas completamente transformadas pela quebra da Bolsa de Nova York em 1929.

Corretores da Bolsa de Valores de Nova York na década de 1920. Na época, a compra e a venda de ações na bolsa de valores parecia acessível a todos os estadunidenses.



ERICH SALOMON/SZ PHOTO/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL

▶ Texto complementar

É interessante conhecer o cenário econômico dos Estados Unidos na década de 1920, marcado por grande otimismo. O texto a seguir traz algumas informações sobre esse tema, que podem, inclusive, ser compartilhadas com os estudantes.

Ao longo dos anos compreendidos entre 1922 e 1929, a despeito de duas recessões menores, os EUA foram beneficiados por pujante expansão. Nesse intervalo, as despesas de investimento giravam em torno de 20% do Produto Nacional Bruto (PNB), e o desemprego, com exceção de 1924, estava na casa dos 2%. Entre 1923 e 1929, a produção de automóveis aumentou 33% ao ano. A produção de petróleo, aço, borracha e a construção de estradas foi consequentemente incrementada. No mesmo período, a geração de energia elétrica duplicou, e a produção dos eletrônicos acompanhou a tendência. De 1925 a 1929, o número de indústrias subiu de 183 900 para 206 700; o valor da produção dessas empresas elevou-se de 60,8 para 68 bilhões de dólares. O faturamento do comércio americano havia disparado de 236 milhões, em 1923, para 1,25 bilhão de dólares seis anos mais tarde. Como os ganhos das empresas eram estáveis e crescentes, havia boas razões para as cotações das ações ordinárias elevarem-se ao longo de parte dos anos 1920. O índice das cotações passou de 100, em 1926, para 216, em setembro de 1929.

CRISE de 1929 (verbete). CPDOC-FGV. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/CRISE%20DE%201929.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2018.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que o primeiro "dia de pânico" em Wall Street é chamado de "Quinta-Feira Negra" (24 de outubro de 1929). Logo depois, na segunda-feira, dia 28 de outubro, a trajetória de queda na Bolsa de Valores se acentuou: cerca de 33 milhões de títulos foram postos à venda, praticamente sem compradores. Historiadores afirmam que as perdas financeiras nesse curto espaço de tempo chegaram a 15 bilhões de dólares.

Orientações

A crise iniciada em 1929 espalhou-se por muitos países e se prolongou por vários anos, sendo chamada de Grande Depressão.

Nos Estados Unidos, durante o período de crise, muitas empresas deixaram de funcionar e fecharam suas portas. Milhões de pessoas perderam seus empregos; sem proteção social de qualquer tipo, viram-se sem condições de arcar com suas despesas, como aluguel, gastos com alimentação e saúde etc. Tornaram-se comuns as distribuições gratuitas de alimentos e agasalhos à população que se encontrava em situação de pobreza.

Professor, os conteúdos das páginas 72 a 75, ao apresentar as características da crise de 1929 e da Grande Depressão, bem como as medidas do *New Deal*, permitem o trabalho com as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI12**.

Resposta

Ler a fotografia:

Pela fotografia, nota-se que as casas foram feitas com restos de materiais. As casas eram pequenas e mais ou menos padronizadas. Não existe asfaltamento nem há postes de luz elétrica. O local não devia contar com saneamento básico nem água encanada. Mesmo que o estudante não possa extrair a informação apenas pela imagem, pela precariedade do local é possível concluir que as *Hoovervilles* surgiram em espaços abandonados, sem nenhum tipo de fiscalização, ou em áreas públicas, onde não havia habitações.

As consequências da quebra

Muitos especuladores estadunidenses recorriam a empréstimos bancários para comprar ações. Com o *crash* da bolsa, eles não tiveram como pagar os empréstimos contraídos. Assim, os bancos ficaram sem dinheiro para garantir os valores depositados nas contas de milhares de correntistas, o que provocou quebras no sistema bancário. Ou seja, o dinheiro dos clientes que estava guardado nos bancos simplesmente desapareceu.

Acreditando que o mercado conseguiria reorganizar a situação, o governo estadunidense cruzou os braços perante a crise. O mercado, porém, não conseguiu restabelecer-se por si só, e a economia capitalista entrou em uma crise que se prolongou por vários anos e que ficou conhecida como **Grande Depressão**.

Os efeitos da crise se estenderam pela maior parte do mundo durante a década de 1930. Os países da Europa Ocidental foram os que mais sentiram a crise. Os Estados Unidos não só cortaram os empréstimos que faziam a alguns desses países, como também cobraram as dívidas contraídas por eles, prejudicando as suas já fragilizadas economias do pós-guerra.

Na União Soviética não havia bolsas de valores nem capital especulativo. Além disso, o país havia sido isolado pelas economias capitalistas, que temiam a expansão mundial do socialismo. Durante a grande crise capitalista, esse isolamento preservou os soviéticos dos resultados mais terríveis da depressão econômica.

Nos Estados Unidos, os trabalhadores foram os que mais sentiram os efeitos da crise. Em três anos, a população de desempregados saltou de 400 mil para 14 milhões, os quais, sem poder contar com um sistema de previdência social, foram lançados à miséria.



UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE/GETTY IMAGES

Moradias improvisadas proliferaram pelos Estados Unidos. Algumas delas foram chamadas de *Hoovervilles*, as "cidades de Hoover". Herbert Hoover foi presidente dos Estados Unidos no auge da crise econômica. Fotografia de *Hooverville* na cidade de Seattle, década de 1930.

Ler a fotografia

- Observe a fotografia e leia a legenda. Em que tipo de espaço você imagina que as *Hoovervilles* surgiram? Que tipos de material devem ter sido utilizados para construí-las? Será que elas contavam com serviços de água, luz e saneamento básico?

Observação

Havia centenas de *Hoovervilles* espalhadas pelos Estados Unidos. O termo *Hooverville* era algo crítico e politizado, pois, de forma irônica, indicava que o presidente Herbert Hoover deveria ser "responsabilizado" pela miséria em que grande parte da população se encontrava. A principal *Hooverville* foi organizada na cidade de Seattle; esse foi um dos maiores, mais duradouros e mais documentados assentamentos, sobrevivendo de 1931 a 1941.

A economia se recupera: o *New Deal*

Em 1933, o democrata Franklin Roosevelt assumiu a presidência dos Estados Unidos, eleito com a promessa de recuperar a economia do país. Havia quase 14 milhões de desempregados no país naquele momento. O novo presidente adotou um ambicioso programa de combate à crise, que ficou conhecido como ***New Deal*** (Novo Acordo).

A base do programa era o abandono do liberalismo e a adoção de uma política de intervenção direta do Estado na condução da economia. Essa medida foi vista como a única saída para combater a especulação e os efeitos desastrosos da política de livre mercado, adotada até então.

O programa de Roosevelt seguia, em grande parte, as propostas do economista britânico John Maynard Keynes, que defendia o papel regulador do Estado na atividade econômica para evitar ou reduzir os efeitos das crises econômicas. As principais medidas do governo Roosevelt foram as seguintes:

- Realização de ações para aumentar os rendimentos dos agricultores, fixando limites à produção, recuperando os preços e fornecendo incentivos às exportações.
- Criação de um programa de auxílio à indústria, com concessão de financiamentos a juros baixos e compra de ações ou nacionalização de empresas em dificuldades ou em processo de falência.
- Redução da jornada de trabalho semanal e criação de novos postos de trabalho com a realização de um programa de construção de obras públicas, visando aumentar a oferta de empregos.
- Fixação de um salário mínimo aos trabalhadores.

O *New Deal* teve sucesso, e em alguns anos a economia estadunidense se recuperou. Essa recuperação foi financiada com dinheiro público, obtido com o aumento de impostos. A taxação dos cidadãos mais ricos foi o mecanismo escolhido pelo governo para garantir a distribuição de renda e financiar a recuperação econômica do país.


NEW YORK TIMES CO./HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Trabalhadores estadunidenses em São Francisco, no estado da Califórnia. Fotografia de 1934. Grande parte da população desempregada foi trabalhar na construção ou no reparo de rodovias, canais e outras obras públicas.

Orientações

Entre os anos de 1933 e 1934 (que constituíram, segundo vários historiadores, os piores anos da Grande Depressão) a taxa geral de desemprego nos Estados Unidos era de 25%. Além disso, cerca de 25% do total de "chefes de família" empregados tiveram seus salários drasticamente reduzidos. Em média, um em cada dois domicílios estadunidenses vivenciou, diretamente, o desemprego ou o subemprego.

O *New Deal*, o "remédio" contra a crise adotado nos Estados Unidos, implicou na atuação direta do Estado nas atividades econômicas, contrapondo-se, assim, ao liberalismo clássico.

De maneira geral, as medidas do *New Deal* conseguiram estabilizar os preços e a produção da indústria e da agricultura estadunidenses. Acima de tudo, o *New Deal* injetou uma enorme quantidade de financiamento federal nas atividades econômicas. Escolas, rodovias, pontes, hospitais, bibliotecas, teatros, aeroportos e parques foram construídos por todo o território dos Estados Unidos. Segundo historiadores, a maior parte dessa infraestrutura, criada no contexto do *New Deal*, ainda está em uso nos dias atuais.

Observação

Entender as medidas do *New Deal* como uma atuação direta do Estado na economia permite, mais uma vez, o trabalho com a habilidade **EF09HI12**.

Texto complementar

No trecho a seguir, Hannah Arendt discorre sobre o conceito de ideologia e sobre o seu papel no totalitarismo:

As ideologias somente são opiniões inócuas, arbitrárias e destituídas de crítica enquanto não se as leva a sério. Uma vez que se lhes toma literalmente a pretensão de validade total, tornam-se núcleos de sistemas de lógica nos quais, como nos sistemas dos paranóicos, tudo se segue compreensiva e até mesmo compulsoriamente, uma vez que se aceita a primeira premissa [...].

O que as ideologias totalitárias visam, portanto, não é a transformação do mundo exterior ou a transformação revolucionária da sociedade, mas a transformação da própria natureza humana. Os campos de concentração constituem os laboratórios onde mudanças na natureza humana são testadas [...]; embora pareça que essas experiências não conseguem mudar o homem, mas apenas destruí-lo [...].

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2004. p. 509-510.

Observação

Incentivar os estudantes a compreender a crise da década de 1930 na Europa e as críticas ao liberalismo é um passo fundamental para o trabalho com as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI13**.

O TOTALITARISMO NA EUROPA

Como você já sabe, a crise nos Estados Unidos provocou uma redução drástica dos capitais estadunidenses investidos na recuperação dos países europeus afetados pela guerra, e a crise econômica e o desemprego em massa se instalaram nesses países.

Cresceram então as **críticas ao liberalismo** político e econômico, incapaz de conter a crise, e a Europa passou a viver uma profunda polarização política. De um lado, trabalhadores, ativistas políticos e intelectuais denunciavam o capitalismo como responsável pela crise e pregavam a revolução socialista. De outro, os setores da classe média e a grande burguesia, preocupados com a iminência de uma revolução, apoiaram, em vários casos, propostas autoritárias, com o objetivo de defender o capitalismo contra a ameaça comunista e recuperar valores nacionais.

Foi nesse contexto que se instalaram, na Europa, **governos totalitários**, como o fascismo, na Itália, e o nazismo, na Alemanha. O totalitarismo se caracteriza pelo abuso da autoridade no exercício do poder, mas vai além. É um regime extremo, em que a vontade do grupo governante se confunde com o direcionamento do Estado. As relações sociais, o cotidiano, assim como a imprensa, a cultura e o sistema educacional são controlados pelo governo e rigidamente policiados.

Ocupação de fábrica em Turim, na Itália, em 1920. Entre 1919 e 1921, durante o evento conhecido como *Biennio Rosso* (Biênio Vermelho), diversas fábricas foram ocupadas por trabalhadores que reivindicavam mudanças na sociedade italiana. A crise econômica e o exemplo da tomada de poder pelos trabalhadores na Revolução Russa fortaleceram os movimentos sindicais e de tendência socialista em muitos países europeus.



STUDIO VILLANI/ALINARI ARCHIVES, FLORENCE/ALINARI/GETTY IMAGES



Sugestões para o professor:

MAAR, Wolfgang L. *O que é política*. 16. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

STRECK, Lenio Luiz e MORAIS, José Luis Bolzan de. *Ciência Política e Teoria do Estado*. 8. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora, 2013.

A ascensão do fascismo na Itália

Após a Primeira Guerra Mundial, assim como nos outros países da Europa, a economia da Itália se deteriorou. Empresas fecharam suas portas e o desemprego atingiu níveis altíssimos. Além disso, a sociedade italiana enfrentava o drama das perdas humanas na guerra: 500 mil mortos e 400 mil mutilados.

De um lado, a crise do pós-guerra e o fortalecimento das organizações operárias fizeram avançar as propostas socialistas, influenciadas pela Revolução Russa. Do outro, desempregados, ex-combatentes e antigos socialistas fundaram o *Fasci di Combattimento*, grupo **paramilitar** liderado por Benito Mussolini. O movimento combatia os comunistas, a democracia liberal e as organizações operárias e socialistas.

Em outubro de 1922, os fascistas promoveram a **Marcha sobre Roma**. Pressionado, o rei convocou o líder fascista (a partir daí conhecido como o *Duce*, "o Condutor") a ocupar o cargo de primeiro-ministro.

Como chefe de governo, Mussolini extinguiu os partidos políticos de oposição, censurou a imprensa e criou uma polícia política que vigiava e punia os opositores do regime.


GEORGE RINHART/CORBIS/GETTY IMAGES

Na fotografia, Mussolini se dirige à multidão em Roma em 1936. A ascensão de Mussolini e do fascismo na Itália teve o apoio da grande burguesia, do rei e de setores da classe média urbana.



- ROMA, cidade aberta. Direção: Roberto Rossellini. Itália, 1947. Duração: 97 min. O filme se passa entre 1943 e 1944, na cidade de Roma, na Itália. Líderes comunistas e católicos procuram se unir para combater as tropas fascistas e os alemães.

Paramilitar
Grupo particular formado por pessoas armadas e geralmente fardadas, que não pertencem às forças militares regulares ou oficiais.


BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Fascio italiano, ornamento de latão da década de 1930. Principal símbolo do fascismo, o *fascio* referia-se ao feixe de varas usado pelos oficiais da Roma antiga responsáveis pelas execuções da justiça.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que a Marcha sobre Roma marcou tanto o início do domínio fascista na Itália como o fim dos regimes parlamentares precedentes, constituídos, em parte, por socialistas e liberais.

O descontentamento social generalizado, na Itália, criou uma atmosfera favorável à ascensão de Mussolini ao poder. No dia 24 de outubro de 1922, os líderes do partido fascista planejaram uma espécie de insurreição, a ser colocada em prática em 28 de outubro. Essa insurreição consistiria em uma marcha na cidade de Roma, organizada pelos esquadrões fascistas conhecidos como Camisas Negras, e na captura, pelos fascistas, de locais estratégicos em toda a Itália.

Em 29 de outubro de 1922, o rei pediu a Mussolini que assumisse o cargo de primeiro-ministro. Mussolini estava em Milão e chegou a Roma no dia 30 de outubro; já como primeiro-ministro, organizou uma parada triunfal, com o intuito de demonstrar o apoio do partido fascista ao seu governo.

Observação

É interessante perceber que a Marcha sobre Roma não constituiu a "conquista" do poder político por Mussolini, mas, sim, uma transferência de poder dentro da estrutura da Constituição. Segundo estudiosos, essa transferência foi possibilitada pela rendição das autoridades públicas diante da intimidação fascista.

Texto complementar

A República de Weimar recebeu esse nome por causa da cidade de Weimar, na região central da Alemanha, local onde a assembleia constitucional se reuniu. Muitos estudos dão conta de pensar sobre a relativa fragilidade da República de Weimar e de seu contexto social, econômico e político, que teria aberto brechas ao surgimento do nazismo. De acordo com Norbert Elias:

> [...] foi característico da situação da Alemanha, no final da guerra de 1914-18, que as novas autoridades governantes tivessem controle somente em medida muito limitada sobre as forças militares e policiais necessárias à manutenção do monopólio da violência física e, portanto, à paz interna. O Estado alemão no período de Weimar era, quanto a isso, um Estado rudimentar. E foi essa circunstância que deu aos movimentos e organizações violentos da classe média e da classe trabalhadora sua oportunidade de ação.

ELIAS, Norbert. *Os alemães*: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 199.

Na Alemanha: antecedentes

A república alemã foi proclamada em novembro de 1918, durante a Primeira Guerra Mundial, e foi resultado de uma revolução conduzida por socialistas e liberais. O novo governo, conhecido como **República de Weimar**, pôs fim à guerra e negociou a paz com os vencedores.

Em 1919, houve uma conferência de paz em que, sem a presença dos países derrotados, foi assinado o **Tratado de Versalhes**, o qual definia a situação dos países envolvidos na guerra. O documento, considerado humilhante pelos alemães, declarava a Alemanha responsável por todos os danos causados aos países vencedores e impunha a ela uma "paz punitiva".

Entre outras punições, a Alemanha perdeu suas colônias e partes do território alemão, foi obrigada a reduzir drasticamente suas forças armadas e seus armamentos e teve de pagar elevada soma em dinheiro e matérias-primas a título de reparação aos países vencedores.

A fim de efetuar os pagamentos estabelecidos pelo tratado, que se prolongaram por vários anos após o conflito, o governo de Weimar assumiu enormes dívidas, principalmente com os Estados Unidos. Essa situação deixou a economia alemã extremamente frágil e dependente dos capitais estrangeiros.

As dificuldades econômicas da Alemanha no início do século XX acirraram os problemas sociais: desemprego, concentração de renda, empobrecimento da classe média e das classes trabalhadoras. A república enfrentava ainda a forte reação da burguesia e das classes médias, que responsabilizavam o governo pela derrota alemã e o acusavam de favorecer o movimento operário e socialista.



HARLINGUE/ROGER-VIOLLET/AFP

Mulher compra repolho na Alemanha no início dos anos 1920. Observe que ela leva cédulas de dinheiro em uma cesta, pois a moeda alemã havia se desvalorizado tanto que era necessária uma enorme quantidade de cédulas para as menores compras.

Observação

O período da República de Weimar foi marcado pela turbulência política e pelas dificuldades econômicas, e, ao mesmo tempo, pelo surgimento de liberdades sociais e de movimentos artísticos. Culturalmente, o período foi marcado pelo trabalho de autores como Franz Kafka, Vladimir Nabokov, Virginia Woolf e Graham Greene; de artistas como Otto Dix e George Grosz; de pensadores como Theodor Adorno e Herbert Marcuse. Foi nesse período, também, que o movimento de vanguarda da Bauhaus surgiu, transformando, em especial, a arquitetura.

O Partido Nazista na Alemanha

A crise econômica e social que atingia a Alemanha durante a República de Weimar, agravada pelos ressentimentos nacionalistas, criou o cenário ideal para a fundação, em 1919, do Partido Nacional Socialista dos Trabalhadores Alemães, o Partido Nazista. A doutrina nazista, articulada politicamente em torno do partido, proclamava a superioridade do que eles chamavam de "**raça ariana**", da qual os alemães supostamente teriam se originado.

Os nazistas procuravam explorar o sentimento nacionalista da população alemã, abalada com os resultados da guerra. Prometendo resgatar a honra nacional, defendiam a destruição dos principais inimigos da Alemanha: externamente, as potências que impuseram o Tratado de Versalhes; internamente, os judeus, acusados de conspirar contra a Alemanha, os comunistas e o governo republicano e liberal de Weimar. Além disso, a estrutura do partido, fortemente militarizada, simbolizava a ideia de ordem num país desorganizado política, social e economicamente.

Raça ariana
Classificação surgida em meados do século XIX para identificar os indivíduos altos, loiros e fortes, especialmente os povos nórdicos e germânicos, tidos como superiores. Trata-se de uma classificação ideológica, e não científica. O termo "ariano", isoladamente, refere-se a um grupo linguístico indo-europeu.

A crise de 1929 e a ascensão do nazismo

Inteiramente dependente das exportações e dos empréstimos externos, a Alemanha sofreu as consequências da crise de 1929 e da retirada dos capitais dos Estados Unidos. Muitas indústrias fecharam suas portas, e o desemprego industrial chegou a 44% da população economicamente ativa.

Diante da crise, os grupos socialistas ganharam força. Por outro lado, também crescia o movimento nazista, com seu discurso nacionalista, de rejeição ao Tratado de Versalhes, e sua proposta de unidade nacional. As Tropas de Assalto, conhecidas como SA, ligadas ao Partido Nazista, atacavam organizações socialistas e comunistas.

Para ampliar o apoio popular, os nazistas apresentaram propostas que beneficiavam os trabalhadores do campo e das cidades: reforma agrária sem indenização, nacionalização dos grandes grupos empresariais e participação dos trabalhadores nos lucros das empresas; anulação das dívidas dos agricultores, preços melhores para as colheitas e salários dignos para os operários.



PETER NEWARK HISTORICAL PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/ KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Cartaz de propaganda do governo nazista produzido em 1934. Na cena, Hitler com crianças da Alemanha.

Orientações

Sugerimos, nesse momento, um estudo comparativo entre a escalada do fascismo na Itália e do nazismo na Alemanha, examinando os seguintes aspectos nos dois países: situação ao final da Primeira Guerra; efeitos da crise de 1929; cenário de radicalização política, com enfrentamento entre os grupos socialistas, comunistas e social-democratas de um lado, e os grupos conservadores que apoiaram a solução totalitária, de outro; trajetórias percorridas por Mussolini e Hitler até o poder; caracterização do ideário que cada um deles defendeu; papel das organizações paramilitares; métodos utilizados para divulgar o ideário nazifascista; papel da guerra para os dois regimes.

Observação

Em novembro de 1923, na cidade de Munique, um grupo de nazistas, liderado por Adolf Hitler, tentou dar um golpe de Estado e Hitler se proclamou chefe de governo. O golpe foi reprimido, e os rebeldes, presos. Na prisão, Hitler escreveu o livro *Mein Kampf* (Minha luta), que pode ser sintetizado como um manifesto em defesa da batalha racial, cultural e política dos alemães contra os judeus, os marxistas e os liberais.

Orientações

Os conteúdos das páginas 77 a 80 abordam a chegada de governos totalitários no poder em países da Europa, analisando com detalhes os casos da Alemanha e da Itália. Compreender o papel da crise econômica nesse contexto, bem como identificar a relação entre a crise de 1929 e a ascensão do nazismo, constituem oportunidades para o trabalho, em sala de aula, com as habilidades **EF09HI10** e **EF09HI13**.



Sugestões para o professor:

REIS FILHO, Daniel Aarão; FERREIRA, Jorge; ZENHA, Celeste (Org.). *O século XX, o tempo das crises*: revoluções, fascismos e guerras. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000. v. 2.

SHIRER, William L. *Ascensão e queda do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2017.

Os nazistas no poder

A partir dos anos 1930, a campanha nazista já tinha o apoio claro dos grandes industriais, do exército e de grande parte da população alemã. Em julho de 1932, o Partido Nazista venceu as eleições para o Reichstag, o Parlamento alemão. Em janeiro do ano seguinte, Adolf Hitler foi convidado a assumir a chefia do governo alemão. Os nazistas chegavam ao poder.

Menos de um mês depois, os nazistas incendiaram o prédio do Reichstag e responsabilizaram os comunistas. Esse foi o pretexto para decretar estado de emergência, dissolver o Parlamento e prender as principais lideranças de esquerda. Todos os partidos, à exceção do Partido Nazista, foram fechados. Estava instalada a ditadura nazista na Alemanha.

A ideologia nazista combinava expansionismo, belicismo, nacionalismo e racismo. Dois conceitos fundamentais resumiam seus ideais e davam base às políticas implementadas pelo governo:

- **Pangermanismo**. Segundo essa tese, o Estado alemão deveria incorporar os territórios de outros países europeus habitados por populações alemãs, formando uma grande nação ariana.
- **Espaço vital**. Por esse princípio, os povos que os nazistas consideravam " inferiores" deveriam ser dominados, garantindo territórios onde a nação ariana, ou alemã, pudesse se desenvolver plenamente. Esse espaço vital correspondia, em grande parte, à Europa Oriental, incluindo o território soviético.


HUGO JAEGER/TIMEPIX/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Alemães tentam se aproximar de Adolf Hitler para cumprimentá-lo durante o Festival da Colheita de 1937, na Alemanha.



Sugestões complementares referentes ao Capítulo:

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 7. ed. São Paulo: Perspectiva, 2014.

_______. *A condição humana*. 13. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2016.

RIESMAN, David. *A multidão solitária*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.

em **debate**

O REGIME NAZISTA E AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O regime nazista tratou as pessoas com deficiências físicas e mentais como inferiores. A ideologia racista do Terceiro Reich, que buscava uma suposta perfeição ariana, impôs a cultura da exclusão e da morte. Para compreender melhor esse assunto, leia o texto a seguir. Depois, faça o que se pede na atividade.

> A política de **esterilização** compulsória e de **eutanásia** dos deficientes físicos e mentais foi considerada parte integrante do programa de solução final da questão social, tendo sido abraçada por círculos acadêmicos formados por médicos e juristas como um meio para a redução da pobreza. Deficientes físicos e mentais foram submetidos a um genocídio organizado em escala industrial. [...]
>
> O programa de eutanásia dos deficientes físicos e mentais vigorou oficialmente de 1939 a 1941 [...].
>
> [...] O número de vítimas ainda pode ter sido, de acordo com o Processo dos Médicos de Nurembergue, de 1947, de cerca de 275 mil pessoas, incluindo os deficientes físicos e mentais executados para liberar leitos hospitalares nas regiões ocupadas da Europa Oriental. Os encarregados da eutanásia de deficientes físicos e mentais tornaram-se posteriormente especialistas em assassinatos em massa nos campos de extermínio da Europa Oriental.

ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial. *Revista CEJ*, Brasília, ano XII, v. 12, n. 40, jan./mar. 2008. p. 44-49.

Esterilização
Cirurgia que torna uma pessoa ou animal incapazes de procriar.

Eutanásia
Ato de proporcionar morte sem sofrimento a um doente.

- Leia o que estabelece a nossa Constituição no que diz respeito aos direitos das pessoas com deficiência.

> Artigo 23. É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios:
>
> II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência; [...]
>
> Artigo 24. Compete à União, aos estados e ao Distrito Federal legislar [...] sobre:
>
> XIV – proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência; [...]
>
> Artigo 227.
>
> II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para os portadores de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

Qual é a principal diferença entre a política adotada pelo regime nazista na Alemanha e a adotada pelo Estado brasileiro em relação às pessoas com deficiência? Justifique.

Resposta

São políticas completamente opostas: enquanto o Estado totalitário alemão adotou medidas para eliminar as pessoas com deficiência e impedir, por meio de programas de esterilização compulsória e de eutanásia, novos nascimentos com as mesmas "anomalias" genéticas, o Estado brasileiro, por meio da sua lei máxima, estabelece a obrigação de o poder público garantir a proteção das pessoas com deficiência e a inclusão delas na sociedade. Exemplo que evidencia a política de extermínio dos deficientes por parte do regime nazista: "A política de esterilização compulsória e de eutanásia dos deficientes físicos e mentais foi considerada parte integrante do programa de solução final da questão social [...]". Exemplo que evidencia a política de proteção aos deficientes por parte do Estado brasileiro: "É competência comum da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios: [...] II – cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das pessoas portadoras de deficiência".

Professor, a Cartilha do Censo 2010 para pessoas com deficiência pode auxiliar no trabalho em sala de aula. O documento pode ser encontrado na internet.

Observação

A questão da inclusão social das pessoas com deficiência é um tema bastante debatido nos ambientes escolares brasileiros, já que está garantido, por lei, o acesso delas à educação formal. Além disso, existem programas especiais para isso em vários estados e municípios. No entanto, é importante lembrar também que a construção de uma cultura respeitosa e inclusiva não depende apenas da legislação vigente, mas das atitudes e dos valores cultivados na comunidade escolar.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A crise capitalista de 1929.*
- *A emergência do fascismo e do nazismo.*

Habilidades

EF09HI10

EF09HI12

EF09HI13

Respostas

1. d, a, b, c. Sugestão de sentenças para finalizar o texto: Na Itália, também abalada pela crise financeira, os fascistas chegaram ao poder. Esses regimes totalitários, com ideais expansionistas, foram um dos fatores decisivos para a eclosão da Segunda Guerra Mundial.

2. a) A Grande Depressão foi uma grande crise no capitalismo mundial, que teve início com a quebra da bolsa de Nova York. Essa crise persistiu por vários anos e se espalhou em diversas regiões do mundo durante a década de 1930.

b) Conforme os estudantes viram ao longo do Capítulo, os efeitos da crise de 1929 se estenderam pela maior parte do mundo durante a década de 1930. Nos países da Europa Ocidental, por exemplo, a crise se aguçou ainda mais após os Estados Unidos cortarem os empréstimos que faziam a alguns desses países. Além disso, os Estados Unidos passaram a cobrar as dívidas contraídas pelos governos desses países europeus, prejudicando as suas já fragilizadas economias do pós-guerra.

3. O governo dos Estados Unidos colocou em prática o chamado *New Deal*, um conjunto de medidas para conter a crise e diminuir os altos níveis de desemprego no país. Entre as medidas, estavam a redução da jornada de trabalho semanal e a criação de novos postos de trabalho com a realização de um programa de construção de obras públicas.

5. A vontade do governante se confunde com o direcionamento do Estado; a vida pessoal e as relações sociais são controladas pelo Estado; o cotidiano é rigidamente policiado, assim como a imprensa, a cultura e o sistema educacional. Quem discorda do regime é considerado criminoso e é perseguido como inimigo nacional – há violência física contra os opositores.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Em seu caderno, ordene corretamente as sentenças a seguir para que resultem, ao final, em uma pequena síntese do período do entreguerras. Em seguida, crie mais uma sentença para finalizar o texto.

a) Nos Estados Unidos, a Primeira Guerra marcou o início de uma década de prosperidade, euforia de consumo, especulação financeira e exaltação do modo de vida americano.

b) O elevado consumo e a riqueza dos investidores tinham bases frágeis, pois o alto valor das ações não correspondia à situação real das empresas. Em 1929, o sistema bancário quebrou, empresas faliram e milhões de pessoas perderam seus empregos.

c) A Grande Depressão espalhou-se pelas economias capitalistas do mundo e atingiu seriamente os países europeus, muito dependentes dos capitais e do mercado estadunidenses. Na Alemanha, como alternativa para a crise econômica e social, adotou-se o regime nazista.

d) Os países europeus saíram da Primeira Guerra Mundial abalados pelos custos materiais e humanos causados pelos combates. Particularmente a Alemanha e alguns países do antigo Império Austro-Húngaro viviam, além das dificuldades econômicas, uma intensa radicalização política, que acenava para o perigo da revolução bolchevique.

2 Em relação à Grande Depressão:

a) Explique no que consistiu.

b) Qual a relação entre a quebra da Bolsa de Nova York em 1929 e a crise econômica nos países europeus na década de 1930?

3 De que maneira os Estados Unidos recuperaram a sua economia na década de 1930?

4 Em 2008, uma crise financeira de grandes proporções eclodiu nos Estados Unidos e espalhou-se pelo mundo, atingindo principalmente a Europa. Semelhante à quebra da Bolsa em 1929, a crise de 2008 foi gerada no mercado de hipotecas, pois, desde 2005, empréstimos para a compra de imóveis, feitos sem regulamentação, vinham aquecendo o setor financeiro e imobiliário do país. Como as pessoas não conseguiam pagar as dívidas contraídas para adquirirem seus imóveis, inúmeras famílias foram despejadas e mais imóveis foram colocados à venda, reduzindo drasticamente seu valor de mercado e levando várias instituições bancárias à falência. Com base nessas informações, elabore, no caderno, um quadro semelhante ao que está abaixo e complete-o com as afirmativas que se referem à crise de 1929, à de 2008 e a ambas.

CRISE DE 1929	CRISE DE 2008

a) Teve início nos Estados Unidos.

b) Comprometeu a economia europeia.

c) Está associada à especulação financeira e à ausência de regulamentação do setor bancário.

d) Está relacionada à superprodução, principalmente industrial.

e) O mercado imobiliário aparece como o principal fator de origem da crise.

f) Gerou desemprego e muitos outros problemas sociais.

g) Evidenciou o caráter internacional da economia capitalista.

5 Resuma as principais características dos regimes totalitários.

4.

Crise de 1929	Crise de 2008
Teve início nos Estados Unidos.	Teve início nos Estados Unidos.
Comprometeu a economia europeia.	Comprometeu a economia europeia.
Está associada à especulação financeira e à ausência de regulamentação do setor bancário.	Está associada à especulação financeira e à ausência de regulamentação do setor bancário.
Está relacionada à superprodução, principalmente industrial.	O mercado imobiliário aparece como o principal fator de origem da crise.
Gerou desemprego e muitos outros problemas sociais.	Gerou desemprego e muitos outros problemas sociais.
Evidenciou o caráter internacional da economia capitalista.	Evidenciou o caráter internacional da economia capitalista.

CAPÍTULO

6 A Segunda Guerra Mundial

Em 1939, grande parte do mundo estaria, novamente, envolvida em uma guerra. Mas a política expansionista de alguns países era bem anterior a essa data.

Na Itália, o governo de Mussolini implantou um programa de modernização para conquistar novos territórios, começando pela África. Na Alemanha, Hitler passou a desafiar as proibições do Tratado de Versalhes e a se preparar para uma expansão territorial, ampliando a indústria bélica alemã e o efetivo militar. Em 1935, Hitler rompeu com o Tratado de Versalhes e retirou o país da Liga das Nações. Em 1936, Itália e Alemanha formaram o **Eixo Roma-Berlim.**

O Japão saiu da Primeira Guerra como a maior potência militar do Extremo Oriente. Os primeiros marcos da expansão japonesa foram a invasão da província chinesa da Manchúria, em 1931, e o avanço sobre o território chinês até Xangai. Os expansionismos nazifascista e do Japão aproximaram os governos dos três países.



PETER NEWARK PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Tropas japonesas na Manchúria, em 1932. Em 1937, Itália, Alemanha e Japão se juntaram no Pacto Anticomintern, constituído para barrar o avanço do comunismo e da União Soviética. Anos depois, já com a guerra em andamento, o Japão se aliaria ao Eixo.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata da Segunda Guerra Mundial, abordando fatores que deram origem ao conflito, as consequências da guerra para a população civil e os desdobramentos políticos e econômicos mundiais após 1945.

Ao iniciar o estudo, retome aspectos estudados no Capítulo anterior e comente que a divisão entre social-democratas e comunistas na Alemanha contribuiu para aumentar a força política dos nazistas que instauraram um regime totalitário. As políticas expansionista e de recuperação econômica do país, promovidas pelo governo de Hitler, conquistaram a simpatia da população.

Nesse contexto, países como a Itália e o Japão, também com ambições expansionistas, formaram, com a Alemanha, um grupo de países contra o qual boa parte do mundo iria se confrontar na Segunda Guerra Mundial.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI10: *Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa*.

EF09HI13: *Descrever e contextualizar os processos da emergência do fascismo e do nazismo, a consolidação dos estados totalitários e as práticas de extermínio (como o holocausto).*

EF09HI15: *Discutir as motivações que levaram à criação da Organização das Nações Unidas (ONU) no contexto do pós-guerra e os propósitos dessa organização.*

EF09HI16: *Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.*



Sugestões para o professor:

HASTINGS, Max. *Inferno*: o mundo em guerra, 1939-1945. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

MARCUSE, Herbert. *Tecnologia, guerra e fascismo*. São Paulo: Editora Unesp, 2001.

Orientações

Neste momento, é importante destacar a ambiguidade de alguns países europeus em relação às pretensões e às ações expansionistas da Itália e da Alemanha nos anos que antecederam a eclosão da Segunda Guerra Mundial. As potências liberais, especialmente França e Inglaterra, consideravam Hitler um mal menor, em comparação com o bolchevismo e o perigo de uma revolução social. Da mesma forma, mantiveram a neutralidade durante a Guerra Civil Espanhola, como estratégia para evitar uma revolução anticapitalista naquele país.

Quanto à União Soviética, Stalin assinou o Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão com a Alemanha em troca de territórios e da garantia de que, assim, preservaria o espaço soviético das ambições nazistas, o que se verificou um equívoco anos mais tarde.

Professor, o trabalho com os fatores que deram início à Segunda Guerra e com as características da política nazista em relação aos campos de concentração permite, novamente, o desenvolvimento das habilidades **EF09HI10** e **EF09HI13**.

O CAMINHO SEM VOLTA

Em 1938, as forças alemãs ocuparam a Áustria, anunciando o Anschluss, ou seja, a anexação da Áustria à Alemanha. O próximo passo do governo da Alemanha nazista foi mobilizar tropas para a fronteira com a Tchecoslováquia, com a intenção de anexar os Sudetos, região do território tcheco habitada por maioria alemã.

A ameaça contra a Tchecoslováquia levou os governos da Alemanha, da Itália, da França e da Grã-Bretanha a se reunirem na **Conferência de Munique**, em 1938. O encontro estabeleceu a anexação dos Sudetos à Alemanha. Um ano depois, Hitler apossou-se do restante do território tcheco, enquanto a Eslováquia declarou sua independência e alinhou-se aos nazistas.

Enquanto os países do Eixo expandiam suas fronteiras, muitos governos europeus (principalmente da Grã-Bretanha e da França) mantinham-se neutros. Para os países capitalistas, o anticomunismo de Hitler era conveniente, na medida em que parecia protegê-los do "perigo soviético".

Diante dessa situação, o ditador Joseph Stalin, sabendo que, no caso de uma guerra, a União Soviética enfrentaria sozinha a Alemanha nazista, estabeleceu negociações secretas com Hitler, visando evitar o confronto. O resultado da aproximação entre Hitler e Stalin foi o **Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão**, assinado em 1939. Pelo acordo, alemães e soviéticos dividiriam a Polônia, e a União Soviética recuperaria territórios perdidos ao final da Primeira Guerra.

KEYSTONE-FRANCE/GAMMA-RAPHO/GETTY IMAGES



Populares saúdam forças nazistas em Salzburgo, na Áustria, em março de 1938.



Sugestão para o estudante:

ARQUITETURA da destruição. Direção: Peter Cohen. Suécia/Alemanha, 1992. Duração: 121 min.

Este impressionante documentário mostra a trajetória de Hitler e a relação que a Alemanha nazista passou a ter com a produção artística do período, colocando-a a serviço da propaganda de Estado.

A INVASÃO DA POLÔNIA: O INÍCIO DA GUERRA

Após a invasão da Tchecoslováquia, os governos da França e da Grã-Bretanha assinaram um acordo com a Polônia que lhe garantia todo apoio possível no caso de uma invasão alemã. Hitler, contudo, confiante de que franceses e britânicos não iriam à guerra, ordenou a invasão da Polônia, que ocorreu em 1º de setembro de 1939. No entanto, dois dias depois, Grã-Bretanha e França declararam guerra à Alemanha, dando início à Segunda Guerra Mundial.

A ocupação nazista na Polônia foi devastadora. Em um ano, cerca de 400 mil poloneses foram levados à Alemanha para trabalhar em regime de semiescravidão. Além disso, os alemães aplicaram com ferocidade, na Polônia ocupada, a política nazista da "solução final", ou seja, de extermínio dos judeus. Para isso, isolaram os judeus em guetos e construíram **campos de concentração**, onde os prisioneiros, a maior parte judeus, mas também comunistas, ciganos e homossexuais, realizavam trabalhos forçados e eram executados. Estima-se que 6 milhões de judeus foram mortos nos campos de extermínio que os nazistas criaram em vários países ocupados, sobretudo na Polônia.

> "Holocausto" é uma palavra de origem grega que significa "sacrifício pelo fogo". O significado moderno do Holocausto é o da perseguição e extermínio sistemático, apoiado pelo governo nazista, de cerca de seis milhões de judeus. [...]
>
> Durante o Holocausto as autoridades alemãs também destruíram grandes partes de outros grupos considerados "racialmente inferiores": os ciganos, os deficientes físicos e mentais e eslavos (poloneses, russos e de outros países do leste europeu). Outros grupos eram perseguidos por seu comportamento político, ideológico ou comportamental, tais como os comunistas, os socialistas, as Testemunhas de Jeová e os homossexuais.
>
> O HOLOCAUSTO. Enciclopédia do Holocausto. Disponível em: <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005143>. Acesso em: 14 mar. 2018.



IAN GAVAN/GETTY IMAGES

Em 2015, na cidade de Krakow, Polônia, sobreviventes do Holocausto identificam-se em fotografia tirada em Auschwitz quando os prisioneiros do campo foram libertados pelas tropas soviéticas, em 27 de janeiro de 1945. O campo de concentração e extermínio do complexo de Auschwitz, na Polônia, esteve ativo de maio de 1940 a janeiro de 1945 e nele foram mortas cerca de 1,3 milhão de pessoas.

Atividade complementar

Para complementar os conteúdos referentes aos campos de concentração e ao Holocausto, você pode apresentar aos estudantes um trecho do romance *O menino do pijama listrado* e conduzir a atividade sugerida. O trecho selecionado é um diálogo entre uma garota e seu irmão.

> "Quero saber sobre a cerca. [...] O que há de tão errado conosco a ponto de não podermos ir até o outro lado da cerca e brincar?" [...]
>
> "Bruno", disse ela numa voz infantil, [...] "a cerca não está lá para nos impedir de ir ao outro lado. É para impedi-los de virem até aqui."
>
> [...] "Mas por quê?", perguntou ele.
>
> "Porque eles têm que ser mantidos juntos, [...] com a sua própria laia."
>
> "Como assim, sua própria laia?"
>
> [...] "Com os outros judeus, Bruno. Não sabia disso? É por isso que precisam ficar juntos. Eles não podem se misturar com a gente." [...]
>
> "E nós, somos judeus?"
>
> [...] "Não, Bruno", disse ela. "Nós absolutamente não somos judeus. E você não devia sequer dizer uma coisa dessas."
>
> "Mas por que não? O que nós somos, então?" [...]
>
> "Somos o contrário", disse Gretel [...].
>
> "Bem, será que não dá para alguém chamá-los para conversar?"
>
> BOYNE, John. *O menino do pijama listrado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007. p. 158-160.

1. Que fato ligado aos eventos da Segunda Guerra está sendo tratado no diálogo?

A existência de campos de concentração.

2. O que Gretel, a garota do diálogo, está explicando ao seu irmão, Bruno?

A garota explica ao irmão por que eles não podem brincar com as crianças que vivem do outro lado de uma cerca. Segundo a menina, por serem judeus, eles seriam de outra "laia".

3. A diversidade que existe entre os seres humanos deve ser vista como impedimento para uma convivência pacífica e de aprendizado recíproco? Justifique.

Não; a diversidade deve ser respeitada e valorizada na convivência em sociedade. É importante que os estudantes compreendam que o preconceito é uma construção social, e não algo natural do ser humano.

Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a abertura de arquivos franceses referentes ao período de ocupação nazista (1940-1944).

A França derrubou [em 2015] um dos tabus sobre sua colaboração com a Alemanha nazista durante a II Guerra Mundial ao decidir pela abertura pública dos arquivos do regime colaboracionista de Vichy. "Acabamos com o medo do escândalo. Assumimos os fatos. Podemos entender melhor o que aconteceu", aplaudiu o presidente da Associação dos Arquivos Nacionais, Gilles Morin, depois que o governo francês decidiu abrir quase todos os arquivos da polícia e da Justiça entre junho de 1940 e julho de 1944.

Durante esse período, a Alemanha nazista ocupou o norte da França, e o marechal Philippe Pétain liderou a "zona livre" a partir de Vichy, uma cidade no centro do país, onde estabeleceu uma política de colaboração com o ocupante, o que levou as autoridades locais a participar nos ataques maciços contra a população judaica. Essa política causou entre 10 000 e 15 000 mortes em território francês e 80 000 deportações de civis – sendo que menos da metade sobreviveu aos horrores dos campos de concentração nazistas.

França abre os arquivos de sua colaboração com a Alemanha nazista. *Veja*, 30 dez. 2015. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/mundo/franca-abre-os-arquivos-de-sua-colaboracao-com-a-alemanha-nazista/>. Acesso em: 29 jul. 2018.

O AVANÇO DO EIXO

Os combates entre os Aliados (liderados pela França e pela Grã-Bretanha) e as forças do Eixo começaram, de fato, em 1940, quando os alemães partiram para a conquista da Escandinávia, no norte da Europa. A campanha da Escandinávia foi rápida e, em maio de 1940, Noruega e Dinamarca já estavam ocupadas pelas forças alemãs.

Enquanto as tropas ainda lutavam na Noruega, Hitler iniciou a operação para a conquista da França. Para atingir esse objetivo, os alemães direcionaram tropas para os territórios belga e holandês, atraindo para lá boa parte das forças franco-britânicas. A estratégia deu certo. Enquanto um efetivo importante das tropas aliadas era cercado pelos alemães ao norte, na Bélgica, outra parte dos blindados alemães invadiu a França por Luxemburgo e chegou ao Canal da Mancha.

As tropas aliadas, divididas, foram incapazes de evitar a conquista da França. Em junho, as tropas nazistas tomaram Paris e hastearam sua bandeira, com o símbolo da suástica, no topo da Torre Eiffel.

Ainda em junho de 1940, Mussolini entrou na guerra ao lado da Alemanha e avançou para o norte da África. Nessa região, o socorro enviado pela Alemanha poupou os italianos de uma derrota total contra os ingleses.

Na Europa, as ações seguintes dos alemães aconteceram na região dos Bálcãs, importante fornecedora de petróleo e trigo para a Alemanha. As tropas nazistas entraram na Romênia e na Bulgária para consolidar o apoio de seus respectivos governos às forças do Eixo. Em abril de 1941, foi a vez de os nazistas ocuparem a Grécia e a Iugoslávia.



SZ PHOTO/KNORR & HIRTH/KEYSTONE BRASIL

Aviões alemães em ação durante a Segunda Guerra Mundial. Fotografia de 1940. Os alemães utilizaram uma estratégia conhecida como Blitzkrieg (guerra-relâmpago), que consistia em ataques aéreos coordenados que bombardeavam instalações militares e destruíam as linhas de comunicação inimigas. Na sequência, ofensivas de divisões de blindados, com o apoio da artilharia e da infantaria, garantiam o rápido avanço nos territórios invadidos.

Orientações

A ocupação nazista de Paris é um acontecimento complexo e constitui um importante tema de estudo de diversos historiadores dedicados às pesquisas sobre a Segunda Guerra Mundial. Segundo estudos recentes, os quatro anos em que a cidade ficou ocupada pelos nazistas não representou, necessariamente, um período de alta destruição; porém, tanto a cidade de Paris quanto a França como um todo conheceram ondas de violência e de ódio.

A invasão da União Soviética

Em meados de 1941, boa parte da Europa estava nas mãos dos nazistas ou de governos que os apoiavam. Hitler podia, então, voltar-se para a União Soviética.

O governo soviético mantinha uma política de neutralidade enquanto as tropas nazistas ocupavam a Europa. Confiante no Pacto de Não Agressão assinado com a Alemanha, Stalin acreditava que a União Soviética estava segura. Em 22 de junho de 1941, o exército alemão cruzou as fronteiras da União Soviética.

A invasão da União Soviética tinha como objetivos principais derrotar o comunismo soviético e controlar os recursos do país, em particular o petróleo e a produção industrial. Os alemães avançaram rapidamente no território soviético e, em setembro, chegaram a Leningrado.

Contudo, já ao final de 1941, a campanha alemã começou a se complicar. Em Moscou, os alemães sofreram sua primeira grande derrota e foram obrigados a recuar. Os nazistas tiveram de travar no território soviético uma guerra muito mais prolongada do que Hitler havia previsto.

HULTON-DEUTSCH COLLECTION/CORBIS/GETTY IMAGES

Soldados nazistas na cidade soviética de Vitebsk, destruída pelas chamas, em agosto de 1941. Durante a guerra, os soviéticos adotaram a tática de terra arrasada. Antes de abandonar uma área, os moradores destruíam plantações, casas e cidades para dificultar a sobrevivência dos alemães em território soviético.

A GUERRA NA EUROPA EM 1942

- Alemanha em 1939
- Territórios anexados pela Alemanha
- Ocupação militar alemã de mar. 1939 a jun. 1941
- Ocupação militar alemã de jun. 1941 a nov. 1942
- Países aliados e satélites da Alemanha
- Países adversários da Alemanha
- Frente de batalha do Leste em nov. 1942
- Países neutros

495 km

SONIA VAZ

Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas stratégique*. Paris: Complexe, 1988. p. 39.

Orientações

Nos combates da frente oriental, os alemães empregaram um grau de violência que não se verificou na frente ocidental. Nas duas frentes houve massacres e muito sofrimento, mas nada que se comparasse à campanha sangrenta na União Soviética, que perdeu mais de 20 milhões de pessoas no conflito. Duas razões explicam a brutalidade da ofensiva alemã na União Soviética: a ideologia racista do nazismo, que classificava os eslavos como inferiores, e o objetivo de Hitler de destruir o comunismo soviético e conquistar o "espaço vital" para o desenvolvimento da Alemanha.

Observação

Informe aos estudantes que os nazistas, ao chegarem a Leningrado, tinham o intuito de evitar o custo de um combate direto com os russos. Por isso, impuseram um cerco à cidade, que durou 900 dias. A Operação Barbarossa, como ficou conhecida a operação das forças armadas alemãs no território soviético, planejava uma vitória rápida e esmagadora.

Observação

Muitos historiadores consideram a batalha de Stalingrado a mais importante da Segunda Guerra Mundial. A cidade, além de ser um importante centro industrial, era o símbolo da personificação do Estado soviético, já que seu nome era uma homenagem a Stalin. A brava resistência dos soldados soviéticos abateu os alemães tanto do ponto de vista bélico como moralmente.



Sugestões para o professor:

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. *O antissemitismo na era Vargas*: fantasmas de uma geração. São Paulo: Perspectiva, 2001.

___. *Brasil, um refúgio nos trópicos*: a trajetória dos refugiados do nazifascismo. São Paulo: Estação Liberdade/Instituto Goethe, 1996.

CYTRYNOWICZ, Roney. *Guerra sem guerra*: a mobilização e o cotidiano em São Paulo durante a Segunda Guerra Mundial. São Paulo: Edusp/Geração Editorial, 2000.

A OFENSIVA ALIADA

No Pacífico, o Japão estava em guerra com a China desde 1937. Em junho de 1941, os japoneses ocuparam também o sul da Indochina, causando forte reação dos Estados Unidos, que tinham muitos interesses econômicos e estratégicos na região.

O governo japonês, disposto a afastar a influência dos Estados Unidos na Ásia, ordenou o ataque à base militar estadunidense de Pearl Harbor, no Havaí. No dia seguinte, o Congresso dos Estados Unidos votou pela declaração de guerra contra o Japão. Em seguida, a Alemanha e a Itália, aliadas do Japão, declararam guerra aos Estados Unidos.

A entrada dos Estados Unidos na guerra acabou envolvendo muitos países, entre eles o Brasil e o México, fortalecendo o bloco dos Aliados. Na Europa, Bulgária, Hungria e Romênia, aliados da Alemanha, declararam guerra aos Estados Unidos.

A ofensiva aliada começou na Ásia, na Batalha de Midway, em junho de 1942. Os japoneses, decididos a controlar o Pacífico, atacaram a base militar estadunidense de Midway. O ataque foi desastroso para o Japão, que perdeu quase 4 mil homens e 332 aviões. A partir de 1943, a aviação e a marinha dos Estados Unidos retomaram aos poucos os territórios ocupados pelos japoneses: ilhas Marshall, Marianas, Filipinas e outras ilhas da região do oceano Pacífico.

Na União Soviética, depois da derrota em Moscou, a ofensiva nazista voltou-se para a conquista do petróleo russo do Cáucaso. Nessa campanha, a batalha decisiva foi travada em Stalingrado, cidade de grande importância estratégica e política para alemães e soviéticos. O conflito terminou em 1943, com a rendição total do 6º exército nazista, encarregado da operação, e um saldo de 1,5 milhão de mortos de ambos os lados.



THOMAS D. MCAVOY/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES – COLEÇÃO PARTICULAR

Prisioneiros de guerra alemães em Stalingrado, 1943.

A última fase da guerra

Depois do fracasso alemão em território soviético, o Exército Vermelho iniciou o avanço em direção a Berlim, capital do Reich, retomando no caminho os territórios ocupados pelos nazistas no leste da Europa.

Na outra frente da guerra, a ofensiva das tropas anglo-americanas começou com a expulsão de alemães e italianos do norte da África. Essa vitória facilitou a invasão da Itália em 1943 e a derrubada de Mussolini. Diante do risco de a Itália mudar de lado na guerra, os alemães ocuparam o norte do país e resgataram Mussolini. Libertado, ele proclamou a República de Saló, no norte, então controlada pelos alemães.

No dia 6 de junho de 1944 (o chamado Dia D), cerca de 160 mil soldados, com o apoio de 6 mil navios e 5 mil aviões, desembarcaram na costa da Normandia, região costeira da França, abrindo uma nova frente da guerra. Aos poucos, os Aliados libertaram a França, a Bélgica e a Holanda e ocuparam o lado oeste da Alemanha.

Em abril de 1945, os exércitos soviéticos entraram nos subúrbios de Berlim, e venceram em pouco tempo as defesas alemãs. No final de abril, Hitler e sua companheira Eva Braun se suicidaram, exemplo seguido por outros líderes nazistas. Nesse mesmo mês, o grande aliado de Hitler, Mussolini, foi capturado e executado pelos ***partisans***.

Em 2 de maio, os soviéticos tomaram Berlim e hastearam a bandeira vermelha no alto do Reichstag. Cinco dias depois, em 7 de maio, a Alemanha se rendeu incondicionalmente.

No Pacífico, a guerra continuou. A resistência japonesa e o avanço das tropas soviéticas a caminho do Japão levaram o governo dos Estados Unidos a lançar, no dia 6 de agosto, uma **bomba atômica** sobre a cidade de **Hiroshima**, matando indiscriminadamente milhares de pessoas. No dia 9, foi a vez de **Nagasaki**. Diante de uma arma tão devastadora, o governo japonês assinou a rendição no dia 2 de setembro de 1945.



▸ SEGUNDA Guerra em revista. Disponível em: <http://www.arquivoestado.sp.gov.br/exposicao_guerra/index.php>. Acesso em: 27 maio 2018. Exposição virtual sobre a Segunda Guerra Mundial organizada pelo Arquivo Público do Estado de São Paulo.

Partisan
Membro da resistência civil organizada em países da Europa com o objetivo de combater as forças nazifascistas por meio de atos de sabotagem, confrontos diretos ou oferecendo suporte às tropas regulares aliadas.

Soldados estadunidenses limpam destroços em Saint-Lô, na Normandia, 1944.



FRANK SCHERSCHEL/THE LIFE PREMIUM COLLECTION/GETTY IMAGES

Atividade complementar

O texto a seguir apresenta duas "invenções" desenvolvidas durante a Segunda Guerra. Compartilhe-o com os estudantes e, se possível, peça a eles que pesquisem, na internet, outras descobertas e invenções realizadas ao longo do conflito. Entre elas, podemos citar: desenvolvimento de computadores, aerosol, materiais de nylon e aperfeiçoamento de helicópteros.

Caneta esferográfica

Ao perceber que a tinta utilizada em jornais secava rapidamente, deixando o papel livre de borrões, o inventor húngaro László Bíró imaginou como poderia ser útil uma caneta com o mesmo tipo de produto em seu interior. A invenção só se popularizou com a eclosão da Segunda Guerra, quando a Royal Air Force necessitava de canetas que não vazassem tinta durante os combates aéreos. [...]

Mola maluca

Brinquedo que entra e sai de moda até hoje, as molas Slinky foram criadas acidentalmente durante a guerra. Na época, o engenheiro mecânico naval Richard James desenvolvia molas que seriam responsáveis por estabilizar os equipamentos sensíveis a bordo dos navios em viagens agitadas. Quando uma delas caiu no chão, ele notou que, em vez de rolar, o objeto se endireitou e ficou de pé. James percebeu que aquilo poderia ser um ótimo brinquedo – e acertou.

LINCOLINS, Thiago. 10 coisas que só existem por causa da Segunda Guerra. Aventuras na História, *UOL Notícias*, 20 maio 2018. Disponível em: <https://aventurasnahistoria.uol.com.br/noticias/reportagem/10-coisas-existem-segunda-guerra-mundial.phtml>. Acesso em: 29 jul. 2018.

Orientações

Para dar suporte ao estudo do desenrolar da guerra, o professor poderá organizar com os estudantes uma linha do tempo, identificando os principais acontecimentos relacionados ao avanço do Eixo (1939-1942) e, depois, os acontecimentos relacionados ao avanço dos Aliados (1943-1945). Como conclusão, consideramos importante destacar o saldo da destruição provocada pela guerra, para as nações e para os povos envolvidos.

Orientações

A seção propõe uma reflexão sobre o episódio que deu fim à guerra no Pacífico: o bombardeio de Hiroshima, no dia 6 de agosto de 1945. A atividade está baseada na observação de duas fotografias da cidade, antes e depois do ataque.

Neste momento, é interessante conversar com os estudantes sobre o problema do uso de armas nucleares e seus efeitos devastadores para a humanidade, já que a destruição causada por elas não se limita ao momento da explosão, mas se prolonga por gerações devido aos efeitos da radiação no organismo humano e no meio ambiente. O ataque a Hiroshima, bem como o lançamento da bomba atômica sobre a cidade de Nagasaki, três dias depois, está envolto em polêmicas até hoje: esses ataques eram mesmo ações necessárias do ponto de vista militar? O que determinou a escolha dos alvos? As autoridades que tomaram essa decisão tinham conhecimento dos efeitos, a médio e longo prazo, da bomba atômica?

As atividades propostas visam desenvolver as habilidades de leitura de imagens, levantar hipóteses sobre o alcance da destruição causada em Hiroshima e debater o acontecimento sob o ponto de vista ético.



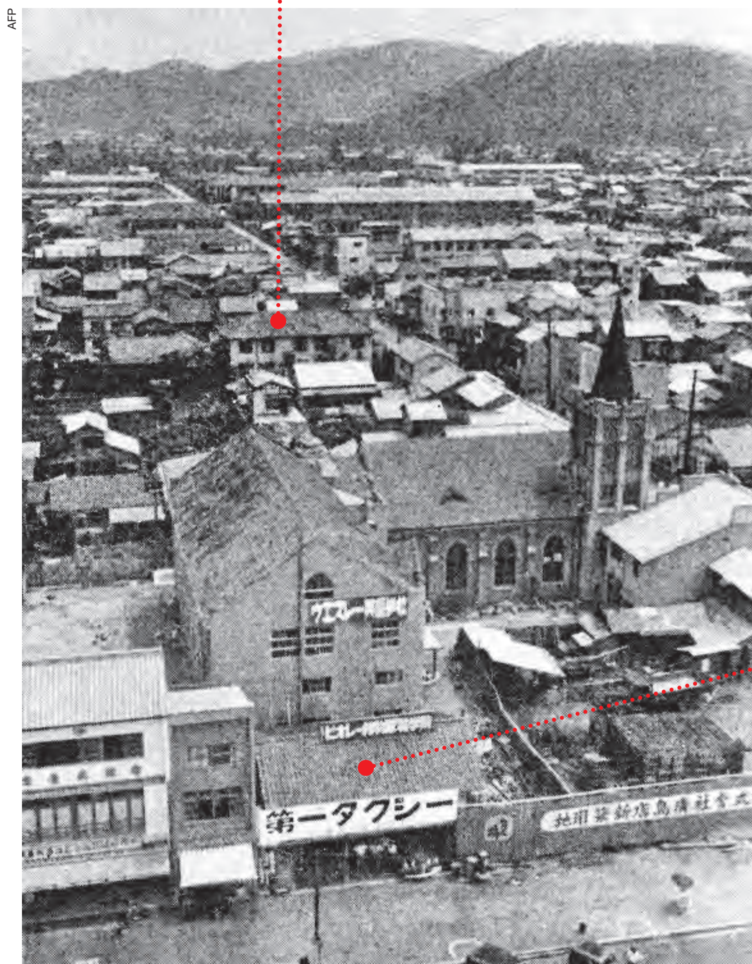
documento

A DESTRUIÇÃO DE HIROSHIMA

No dia 6 de agosto de 1945, às 8h15 da manhã no horário local, os Estados Unidos lançaram sobre a cidade japonesa de Hiroshima a bomba atômica, provocando uma onda de choque que devastou completamente a cidade. Cerca de 80 mil pessoas morreram instantaneamente, e outras milhares morreram dias após a explosão. Ainda hoje, pessoas sofrem com doenças e alterações genéticas causadas pela radiação, no Japão.

Note que toda a área mostrada na fotografia está coberta por construções. A maior parte delas, provavelmente, era de residências.

AFP



Além de residências, Hiroshima concentrava diversos serviços e comércio. Podemos imaginar, portanto, que a cidade era repleta de vida.

Cidade de Hiroshima, no Japão, em 1945, antes da explosão da bomba atômica.

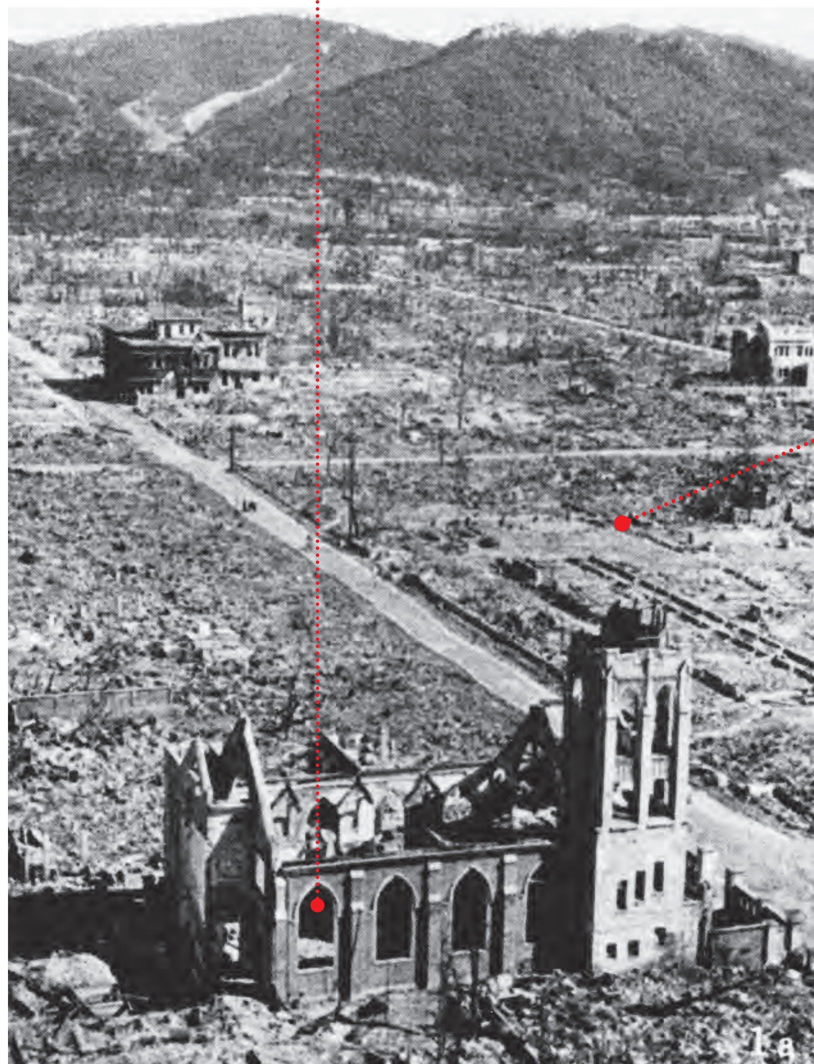
1 A bomba atômica explodiu em Hiroshima cerca de 600 metros acima do solo. O objetivo era potencializar a destruição, mas, como o choque foi de cima para baixo e não horizontalmente, algumas construções ficaram em pé, ainda que em ruínas. Observe as fotografias destas páginas e aponte as marcas urbanas que sobreviveram na cidade.

Resposta

1. As montanhas continuam ao fundo, mas as construções foram praticamente exterminadas. As únicas marcas que sobreviveram foram o traçado da cidade (ruas e quarteirões) e três prédios de porte maior (talvez um templo e prédios comerciais ou industriais). Provavelmente as construções maiores e mais antigas, em geral mais reforçadas, devem ter suportado melhor o grande impacto.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Observe este templo e procure identificá-lo na fotografia da página anterior. Perceba que é uma das poucas construções que permaneceram em pé após a explosão.



A bomba atômica devastou toda a área em um raio de dez quilômetros a partir do centro da explosão. Noventa por cento dos edifícios foram danificados ou destruídos pelo impacto.

Hiroshima após a explosão da bomba atômica, no final de 1945.

2 A partir do que observamos nas imagens, quais efeitos você acredita que a bomba atômica causou à cidade, tanto no instante da explosão quanto mais tarde, em decorrência da radiação?

3 As bombas atômicas lançadas em Hiroshima e Nagasaki pelos Estados Unidos atingiram milhares de civis: homens e mulheres, idosos e crianças. E isso aconteceu quando a guerra estava praticamente terminada. Discuta com um colega: vocês consideram que, se houvesse um organismo internacional que mediasse os conflitos entre as nações, uma ação como essa poderia ter sido impedida, limitada ou punida? Justifiquem sua opinião e a registrem no caderno.

Respostas

2. A foto de Hiroshima após a explosão da bomba ressalta justamente a drástica transformação da cidade. Se os edifícios foram destruídos pela explosão, podemos imaginar as mortes causadas, tanto de pessoas quanto de animais, e seus efeitos para o ambiente como um todo. O que as fotos sugerem é que se a cidade foi devastada, o impacto sobre as pessoas deve ter sido ainda mais assustador. Além disso, os efeitos causados pela radiação se estenderam por vários anos. Estima-se que 60 mil pessoas, expostas à radiação, morreram em Hiroshima até o final de 1945.

3. A questão tem como objetivo discutir questões éticas e de conduta diante do outro e do ambiente. Não se espera que os estudantes cheguem a um consenso sobre a situação-problema, mas que discutam questões centrais envolvidas nessa decisão. É esperado que eles percebam que sim; se existisse um organismo internacional para mediar conflitos entre nações, o desastre em Hiroshima e Nagasaki poderia ser impedido, limitado ou até mesmo punido. Para complementar a discussão proposta na questão 3, você pode perguntar aos estudantes: Hiroshima e Nagasaki não seriam crimes de guerra?

Observação

Se os efeitos catastróficos da bomba eram de conhecimento das autoridades estadunidenses responsáveis pela ação, a morte de milhares de civis, no momento da explosão ou em decorrência da radioatividade, pode ser comparada ao assassinato de milhões de judeus nos campos de concentração nazistas ou à política de “limpeza étnica” adotada pelos líderes sérvios na Guerra da Bósnia. Sendo assim, os responsáveis pelo lançamento da bomba deveriam ter sido julgados em Nuremberg, como ocorreu com diversos oficiais e autoridades políticas nazistas.

Orientações

As duas guerras mundiais do século XX trouxeram um elemento novo aos conflitos militares. As fontes de abastecimento, as vias de comunicação e de fornecimento de produtos e, principalmente, a população civil transformaram-se em alvos de ataques. A vida privada da família e o ambiente doméstico tornaram-se, assim, parte integrante dos conflitos.

O trecho do diário do jovem russo Yura Ryabinkin, de 15 anos, mostra um exemplo da fome na Rússia, durante a Segunda Guerra:

> Anteontem, tirei comida da caçarola do vizinho com minha colher. Roubei às escondidas do nosso estoque secreto de manteiga e repolho, destinado aos dez próximos dias. Fico olhando com avidez quando mamãe divide um docinho em pedacinhos minúsculos... Discuto e começo a gritar pela menor migalha de comida. No que me transformei? A única maneira de voltar a ser eu mesmo [...] é acreditando que amanhã, ou depois de amanhã, poderei ser evacuado com minha família.

Yura Ryabinkin, 28 nov. 1941. In: WALLIS, Sarah; PALMER, Svetlana. *Éramos jovens na guerra*: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. p. 88.

O COTIDIANO DOS CIVIS DURANTE A GUERRA

▸ A MENINA que roubava livros. Direção: Brian Percival. Alemanha/Estados Unidos, 2014. Duração: 131 min. Filme sobre a história de uma jovem que procura sobreviver aos horrores da Segunda Guerra Mundial.

Na Segunda Guerra Mundial, os habitantes das nações mais desenvolvidas conviviam diariamente com a destruição e a morte. A população urbana aprendeu a obedecer aos toques de recolher. Muitas simulações de ataque inimigo eram feitas para que todos soubessem como agir caso houvesse um ataque real.

Devido ao cerco inimigo ou aos bombardeios, os civis também sofriam com a falta de alimentos, água, combustíveis, eletricidade, remédios, artigos de higiene e limpeza, entre muitas outras privações.


MONTIFRAULO COLLECTION/GETTY IMAGES

Crianças russas esperam receber comida oferecida por um soldado alemão, na Segunda Guerra Mundial, em 1941.

A violência da guerra e as privações, porém, não paralisaram toda a população. Na Europa dominada pelos nazistas, uma parcela da população civil entrou na luta contra a ocupação alemã ou contra os governos colaboradores das forças do Eixo. A **resistência** ia de ações mais espontâneas, como a dos dinamarqueses que se retiravam dos bares assim que entrava um oficial alemão, a atos de sabotagem e ataques armados às divisões alemãs.

Entre outubro de 1941 e novembro de 1942, greves se generalizaram pela França, pela Bélgica, pela Holanda, pela Dinamarca e por Luxemburgo, acompanhadas, em alguns desses países, da recusa ao Serviço do Trabalho Obrigatório.

Na França, os grupos ***partisans*** atacavam soldados e oficiais alemães, bloqueavam estradas, sabotavam ferrovias e organizavam a fuga de pessoas perseguidas pelos nazistas.

A vida nos guetos

No início da Segunda Guerra Mundial, os judeus foram confinados em guetos nas cidades alemãs, em algumas cidades italianas e nas áreas ocupadas pelos nazistas. Os guetos eram áreas fechadas e fortemente policiadas, para onde todos os judeus eram forçados a se mudar.

Fome e doenças eram comuns nesses locais, devido à escassez de alimentos e às restrições impostas à circulação e ao acesso. Apesar das condições precárias, os guetos mantinham vida cultural e intelectual ativa em seu interior, com a publicação de jornais e a realização de concertos. Essas atividades eram uma forma de resistir e manter a dignidade humana mesmo em um cenário tão sombrio.

A partir de 1942, com a política de eliminação de judeus, homossexuais, ciganos e outros grupos condenados pelo Reich, quase todos os guetos da Europa central e da Europa Oriental foram destruídos, e seus moradores, enviados para os campos de concentração e de extermínio construídos no leste: Treblinka, Sobibor, Majdanek e Auschwitz.

Orientações

O cotidiano nos guetos da Polônia durante a guerra, a perseguição movida pelos nazistas contra os homossexuais e os ciganos e o problema dos refugiados são temas que merecem paralelos com questões da atualidade. Para isso, converse com os estudantes sobre o seguinte tema: “Quando assistimos a cenas de conflitos contemporâneos como os da Faixa de Gaza, do Iraque, da Síria ou do Sudão, temos uma ideia do sofrimento que os bombardeios causam aos civis. Vocês imaginam quais tipos de privações são impostos às populações civis em um período de guerra?”.

O MUNDO DEPOIS DA GUERRA

Ao terminar a guerra, a Europa estava em ruínas. Importantes cidades como Stalingrado e Kiev, na União Soviética, Berlim, na Alemanha, e Varsóvia, na Polônia, foram destruídas pelos bombardeios. Cerca de 60 milhões de pessoas morreram na guerra, 20 milhões somente na União Soviética.

A guerra destruiu pontes, estradas de ferro, hospitais, escolas e monumentos de grande valor histórico, como o Mosteiro de Monte Cassino, na Itália.

A força militar da União Soviética favoreceu, no pós-guerra, a expansão de sua influência no leste da Europa. Os Estados Unidos assumiram a reconstrução da Europa Ocidental e ampliaram sua influência na região. Sobre os escombros da velha Europa, nasceu um mundo dividido: de um lado, os países socialistas, liderados pela União Soviética; de outro, os países do bloco capitalista, liderados pelos Estados Unidos.

O ataque à cidade de Dresden

Na madrugada de 13 para 14 de fevereiro de 1945, consumou-se um dos atos mais condenáveis da ação aliada na guerra. A cidade alemã de Dresden, principal cidade da região da Saxônia e um dos mais belos centros da arte barroca na Europa, foi bombardeada por mais de 800 aviões da coalizão aliada. Quando o dia raiou, 311 aviões bombardeiros dos Estados Unidos voltaram a atacar o que restava da cidade. E não havia justificativas para a destruição de Dresden, pois não existia ali concentração de tropas, fábrica de material bélico ou qualquer outra atividade que justificasse minimamente tamanha destruição.



FRED RAMAGE/KEYSTONE FEATURES/GETTY IMAGES

Cidadãos de Dresden em meio à destruição causada pelos bombardeios aliados, em 1946.

Texto complementar

A cidade de Berlim foi uma das mais destruídas ao longo dos conflitos da Segunda Guerra Mundial. Na atualidade, a cidade abriga uma igreja que foi bombardeada em 1943 e que, até hoje, mantém sua torre "pela metade", como um símbolo da violência da guerra. Leia sobre essa igreja no texto a seguir.

A Igreja Memorial do Imperador Guilherme (Kaiser Wilhelm Gedächtniskirche) foi construída na década de 1890. Mas depois de um bombardeio britânico em 1943, durante a Segunda Guerra Mundial, apenas uma parte do prédio permaneceu de pé, com a torre pela metade. Quando foi sugerido mais tarde que o edifício, de cerca de 70 metros, deveria ser destruído, a população da cidade protestou.

A torre, então, foi preservada e se manteve como uma famosa e pungente lembrança dos horrores da guerra. Além disso, ela se tornou um símbolo da determinação e da extraordinária recuperação da então Berlim Ocidental numa época em que esta era cercada pela comunista Alemanha Oriental.

Após ter sido reformada para impermeabilização da fachada nos anos 80, a ruína da igreja passou por um segundo processo de reforma entre 2009 e 2015.

Praça alvo de ataque abriga símbolo da Segunda Guerra. *DW*. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/pra%C3%A7a-alvo-de-ataque-abriga-s%C3%ADmbolo-da-segunda-guerra/a-36848481>. Acesso em: 29 jul. 2018.

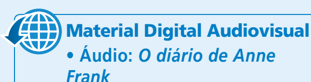
Atividade complementar

Se desejar, peça aos estudantes que façam uma pesquisa sobre Anne Frank na internet e em livros. Com isso, eles poderão ampliar seus conhecimentos sobre o cotidiano de civis durante a Segunda Guerra Mundial. Os estudantes podem, também, ser incentivados a ler a obra *O diário de Anne Frank* na íntegra.

Para escapar dos nazistas, a garota de origem judia se esconde, juntamente com outras sete pessoas, no anexo secreto de uma casa em Amsterdã. Depois de mais de dois anos escondidos, eles são descobertos por oficiais nazistas e acabam sendo deportados para campos de concentração. O pai de Anne, Otto Frank, é o único das oito pessoas a sobreviver. Anne se torna mundialmente famosa após a sua morte, por causa do diário que escreveu enquanto estava escondida.

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos desta página constitui uma ótima oportunidade para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI15** e **EF09HI16**.


Material Digital Audiovisual
• Áudio: *O diário de Anne Frank*


Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual



▸ CASA de Anne Frank. Disponível em: <http://www.annefrank.org/pt/Languages/Portugues/>. Acesso em: 27 maio 2018. O *site* traz muitas informações sobre Anne Frank, jovem alemã de origem judaica que viveu na Holanda com sua família. Perseguida pelo nazismo, Anne ficou mundialmente conhecida pela publicação de seu diário.

A Organização das Nações Unidas

As enormes perdas humanas, a instabilidade social e política e os prejuízos materiais provocados pela Segunda Guerra Mundial reforçaram a ideia de que era necessário haver uma instituição internacional que pudesse mediar as relações entre os países e evitar as guerras. Essa não era uma ideia nova, mas só se concretizou de fato com a criação da **Organização das Nações Unidas** (ONU).

Entre abril e junho de 1945 realizou-se em San Francisco, Estados Unidos, a Conferência sobre Organização Internacional. Representantes de 50 países, entre eles o Brasil, discutiram a configuração do que viria a ser a ONU e elaboraram uma carta de princípios, a **Carta das Nações Unidas**. Leia um trecho:

> Nós, os povos das Nações Unidas, resolvidos a preservar as gerações vindouras do flagelo da guerra [...], e a reafirmar a fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor do ser humano, na igualdade de direito dos homens e das mulheres, assim como das nações grandes e pequenas, e a estabelecer condições sob as quais a justiça e o respeito às obrigações decorrentes de tratados e de outras fontes do direito internacional possam ser mantidos, e a promover o progresso social e melhores condições de vida dentro de uma liberdade ampla. [...] Resolvemos conjugar nossos esforços para a consecução desses objetivos.
>
> CARTA das Nações Unidas: preâmbulo. ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Em outubro do mesmo ano, a Carta foi ratificada pela maioria dos países signatários (ou seja, que participaram de sua elaboração), e no início de 1946 foi realizada a primeira reunião da Assembleia Geral, em Londres. Ali ficou decidido que a sede permanente da organização seria nos Estados Unidos.

A ONU tem como seus principais objetivos manter a paz e a segurança internacionais e possibilitar a cooperação entre todos os países para resolver problemas de caráter mundial. Para isso, é estabelecido como princípio que todos os seus países-membros são iguais e soberanos e que todas as controvérsias internacionais devem ser resolvidas de modo pacífico, sem ameaçar a paz, a segurança e a justiça internacionais.

Bertha Lutz representou o Brasil na Conferência de San Francisco, em 1945. A inserção na Carta da ONU da igualdade de direitos de homens e mulheres foi uma reivindicação das diplomatas latino-americanas lideradas pela cientista brasileira Bertha Lutz.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Orientações

Ao trabalhar com a fotografia presente nesta página, informe aos estudantes que estudos recentes demonstram que a participação de Bertha Lutz foi fundamental para o estabelecimento de diversas referências à igualdade de direitos de homens e mulheres na Carta da ONU. Sugerimos a leitura da reportagem publicada no *site* da ONU Brasil sobre o assunto.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Observe a charge a seguir, publicada em 1939. O personagem à direita representa Stalin, e a tradução da frase embaixo dos personagens é: "Até quando durará a lua de mel?".


THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

BERRYMAN, Clifford. *Até quando durará a lua de mel?* 1939. Charge. Esta charge satiriza o Pacto de Não Agressão, assinado em 1939 por Hitler e Stalin.

a) A qual situação histórica a charge faz referência?

b) Qual é a sátira feita pelo autor da charge?

2 Leia o texto a seguir e discuta a questão proposta em grupo. Registre em seu caderno as conclusões a que chegarem.

A conferência de paz iniciada em Paris, em janeiro de 1919, e sem a presença dos países derrotados, terminou por produzir um documento destinado a humilhar e arrasar a Alemanha. [...]

Os aliados exigiam a entrega dos poucos territórios coloniais que a Alemanha possuía [...] e de várias fatias do próprio território alemão [...], uma saída para o mar para a nova Polônia através do chamado "corredor de Dantzig" (hoje Gdansk), que cortava o país em duas partes [...], a redução do exército [...] em um número não superior a 100 mil homens, a redução drástica do armamento, a quase destruição da marinha [...], o direito de julgar alguns "responsáveis pela guerra", a proibição do Anschluss – unificação voluntária da Alemanha e da Áustria – e, por fim, a fixação de pesadas somas a serem estabelecidas em dinheiro e matérias-primas, como reparações de guerra.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999. p. 13-14.

- Há historiadores que consideram o Tratado de Versalhes uma das causas da ascensão do nazismo da Alemanha e, portanto, uma das causas da Segunda Guerra Mundial. Utilizem o que aprenderam neste Capítulo e as informações do texto para argumentar contra essa opinião ou a favor dela.

3 Leia o texto a seguir.

Foi necessária a catástrofe da Segunda Guerra Mundial para que os direitos humanos passassem a receber, no sistema internacional, no direito novo criado pela Carta da ONU, uma abordagem distinta daquela com a qual vinham sendo habitualmente tratados. Os desmandos dos totalitarismos que aterrorizavam vários países da Europa e que levaram ao megaconflito haviam consolidado a percepção [...] de que os regimes democráticos apoiados nos direitos humanos eram os mais propícios à manutenção da paz e da segurança internacionais. Daí a necessidade de apoiar em normas internacionais o ideal dos direitos humanos. Sobretudo, insinua-se, entre os líderes democráticos, a percepção de que os direitos humanos não podem mais constituir matéria do domínio exclusivo dos Estados e que algum tipo de controle internacional faz-se necessário para conter o mal ativo e passivo prevalecentes no mundo.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, set./dez. 1995.

- Qual a relação entre os horrores da Segunda Guerra Mundial e a inserção da defesa dos direitos humanos na Carta da ONU?

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A crise capitalista de 1929.*
- *A emergência do fascismo e do nazismo.*
- *A Segunda Guerra Mundial.*
- *Judeus e outras vítimas do holocausto.*
- *A Organização das Nações Unidas (ONU) e a questão dos Direitos Humanos.*

Habilidades

EF09HI10
EF09HI13
EF09HI15
EF09HI16

Respostas

1. a) A charge faz referência ao Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão, assinado em 1939. Pelo acordo, alemães e soviéticos dividiriam a Polônia, e a União Soviética recuperaria territórios perdidos ao final da Primeira Guerra.

b) Na charge, a aproximação entre Hitler e Stalin, na ocasião do Pacto Nazi-Soviético de Não Agressão, é ironizada: eles foram representados "casando-se" um com o outro. Porém, a legenda indica que esse "casamento" poderia não durar muito tempo, e o autor da charge estava correto: o espaço soviético não foi, afinal, preservado das ambições nazistas.

2. Espera-se que os estudantes percebam que os termos do tratado eram insustentáveis para a Alemanha. Inevitavelmente o país entraria em crise econômica, o que de fato aconteceu, e sua população sofreria com suas consequências. Além disso, os alemães consideraram seu país humilhado pelas outras potências europeias. A soma da miséria com o sentimento de humilhação criou um ambiente favorável a "salvadores da pátria", e foi esse papel que Hitler e os nazistas assumiram.

3. O texto afirma que durante a guerra foram cometidos graves crimes contra os direitos humanos, como o holocausto. As Nações Unidas foram criadas no pós-guerra para atender à necessidade de defesa em âmbito internacional dos direitos fundamentais do homem, visando a manutenção da paz e segurança globais.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **4**, n. **5** e n. **9**, as atividades desta seção propiciam ao estudante a utilização de diferentes linguagens para se expressar e partilhar informações e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo.

Em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **4** e n. **7**, esta seção busca também estimular o estudante a interpretar diferentes sujeitos e posicionar-se criticamente.

É importante notar que esta seção propicia ainda, de modo bastante específico, o trabalho com a habilidade **EF09HI16**.



ser no mundo

A CARTA DOS DIREITOS HUMANOS

A Carta dos Direitos Humanos, também chamada de Declaração Universal dos Direitos Humanos, foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas no dia 10 de dezembro de 1948.

Você sabia que, ao mesmo tempo em que estabeleceu os direitos humanos universais (no sentido de serem compartilhados por toda a humanidade), esse documento foi um marco na defesa dos direitos de minorias? Apesar de não citar diretamente as minorias, a maior parte dos artigos da Carta afirma que os direitos fundamentais são para todas as pessoas, sem distinção e sem discriminação.

Além disso, outros documentos estabelecidos com o passar do tempo expandiram, e muito, o conjunto do direito internacional no que diz respeito aos direitos das minorias. Na atualidade, há uma diversidade de declarações e de conjuntos de leis que tratam dos direitos de minorias (assim como a Carta dos Direitos Humanos). Veja dois exemplos:

- Convenção da UNESCO para Eliminação da Discriminação na Educação, de 1960: dispõe que os membros das minorias nacionais devem ter o direito de exercer as atividades educativas que lhe sejam próprias [...];
- Declaração dos Direitos das Pessoas pertencentes a Minorias Nacionais ou Étnicas, Religiosas e Linguísticas, de 1992: dispõe que "Pessoas pertencentes a minorias nacionais, étnicas, religiosas e linguísticas têm o direito de desfrutar de sua própria cultura, de professar e praticar sua própria religião, de fazer uso de seu idioma próprio, em ambientes privados ou públicos, livremente e sem interferência de nenhuma forma de discriminação", colaborando para a garantia dos direitos de minorias étnicas, religiosas e linguísticas.

ENRICONI, Louise. Tratamento das minorias no âmbito internacional. *Politize!*, 31 ago. 2017. Disponível em: <http://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS



Eleanor Roosevelt, esposa do ex-presidente dos Estados Unidos, Franklin Roosevelt, foi uma defensora dos direitos humanos. Na fotografia, de 1949, ela segura um cartaz com a Carta dos Direitos Humanos.

Observação

Se houver oportunidade, ao promover a leitura das páginas 96 e 97, converse com os estudantes sobre a ideia de "carga mental", muito presente entre as participantes de movimentos feministas. Esse conceito procura explicar por que as mulheres quase sempre se sentem mais exaustas que seus companheiros no que diz respeito à administração da casa e da vida do grupo familiar e pode dar uma ideia do nível de responsabilidade que as mulheres têm em suas mãos, apesar de serem uma minoria que ainda precisa lutar por direitos.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

E você sabia que uma "minoria" nem sempre se refere a um pequeno grupo de pessoas, ou seja, nem sempre as minorias estão em menor número em relação ao restante da sociedade? Isso ocorre porque uma minoria, necessariamente, é um grupo que não recebe o mesmo tratamento que os grupos dominantes, privilegiados social, econômica e politicamente, mas isso não quer dizer que ela sempre esteja em menor número.

E quem são as minorias no Brasil? Podemos citar como exemplos, entre as minorias presentes na população brasileira, as mulheres, os afrodescendentes, os indígenas, os portadores de deficiência e os homossexuais. Ao longo especialmente dos séculos XX e XXI, esses grupos vêm lutando pela ampliação de seus direitos e por mais políticas públicas que possam trazer melhores condições de vida a eles.

O caso das mulheres é significativo. Com muito debate, muita luta e organização, as mulheres brasileiras conseguiram algumas conquistas recentemente, como as seguintes:

- Ações que incentivam maior participação feminina na política, estabelecendo, por exemplo, que cada partido deve ter uma porcentagem mínima de 30% de candidaturas femininas;
- Implantação da Lei Maria da Penha (2006), que determina punições aos que cometem crimes domésticos e familiares contra mulheres. De acordo com dados da Secretaria de Política para Mulheres, uma a cada cinco mulheres é vítima de violência doméstica.

1. Faça uma pesquisa para encontrar o texto integral da Carta de Direitos Humanos. Na internet, por exemplo, há muitos *sites* que trazem esse texto, como o seguinte: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf> (acesso em: 22 nov. 2018). Leia os artigos e escolha um que, em sua opinião, sirva para falar sobre os direitos das minorias. Justifique sua resposta.

2. Observe, a seguir, as duas informações sobre a situação das mulheres na atualidade. Com base nelas, elabore uma redação avaliando a importância da luta das organizações feministas pelos direitos das mulheres nos dias de hoje.

MULHERES E POLÍTICA

- Só 17% dos ministérios de todo o mundo são chefiados por mulheres, segundo estatísticas de janeiro de 2015
- Em 37 países, as mulheres totalizam menos de 10% dos parlamentares

DIREITOS DAS MULHERES E VIOLÊNCIA FÍSICA

- 3.04 é o índice global de insegurança para as mulheres, em uma escala que vai de 0 (melhor) para 4 (pior)

[...]

- 1 em cada 3 mulheres no mundo já sofreu violência física e/ou psicológica em algum momento da vida

PERASSO, Vanessa. Direitos das mulheres: como alcançar a igualdade de gênero? *BBC*, 8 mar. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160308_gch_dia_internacional_das_mulheres_direitos_lgb>. Acesso em: 27 maio 2018.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como a economia mais próspera do planeta acabou sendo o centro da maior recessão econômica mundial conhecida até hoje?

2. Como os regimes autoritários se estabeleceram em grande parte da Europa e ampliaram as condições para um novo conflito mundial?

3. Como, em menos de um ano, os nazistas conquistaram grande parte da Europa sem enfrentar nenhuma resistência por parte das grandes potências?

4. Como explicar que a Alemanha, imbatível nos dois primeiros anos da guerra, tenha sido derrotada pelos Aliados?

5. Como a população civil sobreviveu aos combates e atuou para derrotar o inimigo?

6. Quais os propósitos da criação da Organização das Nações Unidas e qual sua função?

Respostas

1. Com essa atividade, os estudantes são incentivados a utilizar a internet como ferramenta de pesquisa. Além disso, eles têm a oportunidade de conhecer o texto da Carta na íntegra (que conta com 30 artigos) e de tomar contato com um conjunto de leis, observando sua organização textual, seu conteúdo, sua apresentação etc. Os estudantes devem escolher um artigo e, com base nele, devem procurar desdobrar seu conteúdo de modo a perceber que a Carta pode, sim, ser considerada um documento importante para o posterior estabelecimento dos direitos de minorias. No artigo 23, por exemplo, vemos que "Todo ser humano, sem qualquer distinção, tem direito a igual remuneração por igual trabalho". Ao mesmo tempo em que identifica um direito universal, esse ponto da Carta deixa transparecer a promoção da igualdade para as minorias na questão da remuneração. A igual remuneração no mercado de trabalho é uma das bandeiras de luta das mulheres, por exemplo.

2. Incentive a reflexão e a elaboração da redação. Esse é um tema bastante rico e deve ser produzido com base nas informações dessa seção e na pesquisa que os estudantes realizaram na atividade anterior. As informações sobre a presença das mulheres na política e sobre a violência contra a mulher constituem elementos que mostram que a luta delas por mais direitos, mais segurança e maior participação na sociedade é mais importante do que nunca.



UNIDADE IV

A era Vargas

Em 30 de outubro de 1945, no Rio de Janeiro, Getúlio Vargas dirige-se ao avião que o levaria para o Rio Grande do Sul, em sua despedida da presidência da República. Em primeiro plano, da esquerda para a direita, vê-se: o brigadeiro Gervasio Duncan, Getúlio Vargas, sua filha Alzira Vargas do Amaral Peixoto, uma pessoa não identificada e Ernani do Amaral Peixoto.

98

Apresentação

Esta Unidade, intitulada “A era Vargas”, relaciona-se à seguinte **Unidade Temática da BNCC** do 9º ano: *O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **2**, n. **5** e n. **6**, esta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) incentiva o estudante a *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas* (**2**), *compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, cessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva* (**5**) e *valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade* (**6**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1**, n. **3** e n. **4**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), *elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**) e *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).



ANTONIO MONTEIRO/AGÊNCIA O GLOBO

Getúlio Vargas foi presidente do Brasil de 1930 a 1945 e, novamente, de 1950 a 1954. Seu último período de governo acabou de forma trágica: em 1954, suicidou-se na residência oficial da presidência, que naquela época localizava-se na cidade do Rio de Janeiro.

O período que vai de 1930 a 1954 é chamado por muitos historiadores de Era Vargas, não só porque esse governante foi presidente do país por 19 anos, ao todo, mas também porque algumas das políticas implantadas por ele vigoram até os dias de hoje em nossa sociedade.

Você sabia, por exemplo, que direitos trabalhistas como férias remuneradas e décimo terceiro salário foram instituídos durante o governo de Vargas? O que já ouviu falar sobre Getúlio Vargas: será que ele é visto de maneira positiva ou negativa? Que contornos do contexto nacional e internacional ajudam a explicar a instauração do Estado Novo, com seu projeto conservador e autoritário?

Você verá nesta Unidade:

- O fim da Primeira República e o movimento de 1930
- A instauração do Estado Novo e as características desse regime
- As mudanças na sociedade e na cultura brasileiras na década de 1930
- A participação brasileira na Segunda Guerra Mundial e o desgaste do Estado Novo
- As disputas políticas que marcaram o segundo governo de Getúlio

Nesta Unidade

Esta Unidade trata da chamada era Vargas, período que vai de 1930 a 1954. Nesse intervalo de tempo, Getúlio Vargas foi presidente do país por 19 anos, ao todo.

É importante notar que algumas heranças da era Vargas são visíveis até os dias de hoje. Entre elas, destacamos a inauguração de um novo tipo de liderança política; a incorporação da classe trabalhadora urbana ao discurso político, ainda que tutelada pelo Estado; a construção da ideia de nacionalidade, amparada pelas ações do governo no campo da cultura, da educação e da propaganda; e a intervenção direta do Estado na economia.

Sobre a imagem

A fotografia que ocupa as páginas de abertura de Unidade mostra um momento emblemático do final do Estado Novo, logo após a deposição do presidente Getúlio Vargas, em 1945. Na fotografia é possível identificar Getúlio Vargas, caminhando ao lado de sua filha Alzira e de alguns ministros de seu governo em direção ao avião que o conduziria do Rio de Janeiro para sua terra natal, no Rio Grande do Sul, um dia após ter sido deposto da presidência da república pela ação do Alto Comando do Exército, de antigos aliados e opositores políticos. A observação da imagem pode colaborar para introduzir algumas indagações sobre o período conhecido como era Vargas e o seu legado histórico e político.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *O período varguista e suas contradições.*
- *A emergência da vida urbana e a segregação espacial.*
- *O trabalhismo e seu protagonismo político.*
- *A questão indígena durante a República (até 1964).*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a crise da Primeira República, a Revolução de 1930, os movimentos e as pressões para a formulação de uma nova carta constitucional que resultaram na elaboração da Constituição de 1934 e a evolução política nacional até as vésperas do Estado Novo. Consideramos fundamental ressaltar o desgaste dos arranjos políticos da República Oligárquica, visíveis no descontentamento das elites excluídas da política do café com leite e na pressão dos setores médios da sociedade pela "regeneração política", expressa, por exemplo, nos movimentos tenentistas.

Outro fator de desgaste político era o tratamento dispensado pelas oligarquias à chamada "questão social", vista até então, pelo governo, como caso de polícia.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*

EF09HI08: *Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.*

EF09HI09: *Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.*

CAPÍTULO

7 O fim da República Oligárquica

Durante a Primeira República, houve uma preponderância das oligarquias dos estados de São Paulo e de Minas Gerais (e em menor grau da oligarquia gaúcha) na presidência da república, num arranjo político conhecido como política do café com leite.

Na década de 1920, contudo, o descontentamento das demais oligarquias estaduais, relegadas a um papel secundário na política nacional, passou a ameaçar esse arranjo. As disputas à sucessão presidencial de 1922 mostraram que setores descontentes das elites, como dos estados do Rio de Janeiro e da Bahia, estavam dispostos a conquistar o protagonismo nas instâncias do poder federativo.

À crise política, somou-se o colapso econômico desencadeado pela quebra da Bolsa de Valores de Nova York, em 1929. Em crise, os Estados Unidos reduziram as importações de café do Brasil, provocando a queda dos preços internacionais do produto.

O impacto da crise no setor cafeeiro gerou desentendimentos entre os produtores e o governo federal. A política do café com leite se aproximava do final.



Grande parte do café produzido no Brasil era transportada até o porto de Santos, em São Paulo, onde embarcava e era exportada para outros países. Com a crise de 1929, a demanda pelo produto caiu muito, e os fazendeiros se viram obrigados a estocar toneladas de sacas de café. Fotografia de 1922.

BETTMANN/GETTY IMAGES

Orientações

É importante informar aos estudantes que, no contexto da crise de 1929, a grande quantidade de café disponível no mercado e a queda no consumo aumentaram o impacto da crise no setor cafeeiro no Brasil. Isso acabou criando desentendimentos entre os produtores de café e o governo federal. É interessante perceber que esses sinais demonstravam que a política do café com leite estava, realmente, chegando ao fim.

O MOVIMENTO DE 1930

A crise que ameaçou romper o pacto oligárquico nas eleições de 1922 reapareceu nas eleições de 1930. A cisão ocorreu quando o presidente Washington Luís, que representava São Paulo, resolveu lançar a candidatura do paulista Júlio Prestes no momento em que caberia a Minas Gerais indicar seu sucessor.

Descontentes com a atitude de Washington Luís, mineiros e gaúchos se aproximaram, reuniram opositores de outros estados à política federal e formaram a **Aliança Liberal**. Essa composição de forças lançou as candidaturas de Getúlio Vargas, do Rio Grande do Sul, e de João Pessoa, da Paraíba, respectivamente aos cargos de presidente e vice-presidente do Brasil.



FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Campanha presidencial de Getúlio Vargas. Cartaz das eleições de 1930, publicado na *Revista da Semana* em 16 de novembro de 1929. Fundação Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro.

O programa da Aliança Liberal defendia o incentivo ao conjunto da produção agrícola nacional, e não apenas à produção cafeeira. Além disso, apresentava leis de proteção aos trabalhadores e de incentivo à indústria e insistia na necessidade de uma reforma política, com a instituição do voto secreto, pois fraudes nas eleições eram comuns na Primeira República.

Mesmo com a intensa campanha oposicionista, o candidato indicado pelo governo, Júlio Prestes, venceu as eleições. Porém, um acontecimento imprevisto mudou o quadro político. Pouco depois das eleições, por motivos relacionados às disputas políticas locais na Paraíba, João Pessoa foi assassinado.

Mesmo sem relação com a política nacional, o assassinato de João Pessoa serviu de estopim para o início de uma ação armada contra o então presidente Washington Luís. A revolta foi apoiada pelos tenentes (veja boxe ao lado), e comandada por Getúlio Vargas.

O tenentismo

O movimento tenentista representou a reação dos oficiais de média e baixa patente do Exército contra o regime oligárquico e as práticas políticas tradicionais. Difundidas pelos quartéis do Brasil na década de 1920, suas propostas pregavam os votos secreto e feminino, a moralização política e a reforma do ensino público. Os tenentes promoveram levantes no Rio de Janeiro, em Manaus e em São Paulo, e seu apoio foi fundamental para a chegada de Getúlio Vargas ao poder.

Atividade complementar

O *site* do CPDOC (Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – Fundação Getúlio Vargas), entre outras atividades ligadas ao ensino e à pesquisa da história do Brasil, abriga um importante acervo documental sobre a república, especialmente a partir dos anos 1930. Recomendamos uma atividade complementar de pesquisa neste acervo, caso deseje ampliar a discussão sobre o período com os estudantes e proporcionar a eles o contato com diferentes fontes históricas. Caso seja possível, e de acordo com as condições da escola, a atividade pode ser realizada na sala de informática, com os estudantes organizados em grupos. Sugerimos, em especial, a consulta dos seguintes materiais:

- Os dossiês que compõem a seção **Produção > Navegando na história**, além de farto material sobre a era Vargas, o governo JK e João Goulart, disponibiliza artigos ilustrados sobre a história republicana (clicando em **Fatos & imagens**). No dossiê **80 anos da Revolução de 1930**, além de textos e fotografias, há uma entrevista com o historiador Boris Fausto, que pode ser assistida *on-line*.
- O item **Acervo > Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro**, disponível *on-line* desde 2010, é composto de 7.553 verbetes, biográficos e temáticos, relativos à história da nossa república, com ênfase no período posterior a 1930.

Professor, para uma busca simples nos verbetes do *Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro* e no *site* todo do CPDOC não é necessário cadastramento do usuário.

Orientações

Os estudantes devem compreender que a Aliança Liberal consistia em uma coligação oposicionista, de alcance nacional, formada por iniciativa de líderes políticos dos estados de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul. Seu objetivo principal era o de apoiar as candidaturas de Getúlio Vargas e de João Pessoa para, respectivamente, a presidência e a vice-presidência da República nas eleições de 1º de março de 1930.

Texto complementar

O trecho a seguir aborda a questão da memória coletiva em relação à Revolução Constitucionalista de 1932.

A contagem dos mortos em combate nas fileiras constitucionalistas não ultrapassou, depois de 3 meses de batalha, a marca de 634 voluntários e militares engajados no movimento. Os números não expõem, contudo, os significados que a morte dos combatentes teve imediatamente e teria para além do momento do conflito. Não se consideravam, como até hoje não se consideram, os números, mas sim os nomes. Tratava-se de singularizar, pela inscrição na memória coletiva, os indivíduos que teriam se sacrificado em favor de uma ideia que os ultrapassava: a causa da Constituição e da autonomia regional. Na defesa desses princípios de ordem política, os combates prosseguiriam, no tempo que transcorre desde outubro de 1932, de outras maneiras: na produção maciça de poemas, contos e romances históricos [...]; na inscrição de sepulturas e monumentos funerários nos cemitérios e praças públicas, e nos ritos cívicos que tomavam os corpos como centro. Todos esses movimentos conjugam-se numa luta imediata contra o esquecimento [...] e que continua ainda hoje a cada 9 de julho.

ABREU, Marcelo Santos de. Luto e culto cívico dos mortos: as tensões da memória pública da Revolução Constitucionalista de 1932 (São Paulo, 1932-1937). *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n. 61, 2011. p. 105-106.

Os caminhos da revolução

O movimento de 1930 teve início nos estados de Minas Gerais e Rio Grande do Sul, em outubro daquele ano. Rapidamente ganhou adeptos também nos estados do Nordeste, tornando insustentável a situação de Washington Luís e obrigando-o a renunciar. Em 3 de novembro, apoiado por setores populares, pelas classes médias urbanas e pela maioria dos líderes do movimento, Getúlio Vargas assumiu o poder. Esse acontecimento pôs fim à chamada República Oligárquica e ficou tradicionalmente conhecido como **Revolução de 1930**.

Após o movimento de 1930, instituiu-se um Governo Provisório. Ele era composto de representantes das elites estaduais vitoriosas e de militares que apoiaram a queda de Washington Luís, em particular as lideranças do tenentismo. Getúlio Vargas procurou governar mantendo certo equilíbrio entre esses dois setores. Para isso, um dos instrumentos utilizados foi a nomeação de **interventores** nos estados, vários deles militares. O interventor de cada estado, por sua vez, nomeava os prefeitos dos municípios.

A política federal de intervenção despertou resistência, principalmente no estado de São Paulo. A elite paulista, colocada à margem do poder central, lutava por novas eleições para a presidência da república, pela autonomia estadual e contra o interventor nomeado por Vargas para São Paulo, que não era paulista. A mais importante exigência do movimento era a elaboração de uma nova Constituição para o país.

Em 9 de julho de 1932, começou em São Paulo uma reação militar contra o governo federal, que ficou conhecida como **Revolução Constitucionalista** de 1932. Apesar da enorme superioridade militar do governo federal, apenas em outubro, após três meses de guerra, a Força Pública Paulista assinou a rendição. Mesmo com a derrota militar, as principais reivindicações das lideranças paulistas foram contempladas ainda naquele ano, quando foram convocadas eleições para a Assembleia Nacional Constituinte e o paulista Armando de Salles Oliveira foi nomeado interventor do estado de São Paulo.



COLEÇÃO PARTICULAR

Combatentes da Revolução Constitucionalista com metralhadora antiaérea na estação ferroviária de Cruzeiro (SP), 1932.

Observação

Estudar o cenário da política brasileira imediatamente anterior à Revolução de 1930, bem como os eventos e desdobramentos ligados a esse processo, constitui uma ótima oportunidade para desenvolver, novamente, a habilidade **EF09HI02**.

em **debate**

REVOLUÇÃO DE 1930?

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Os eventos de 1930 receberam, praticamente desde seu início, a designação de "revolução". Porém, ao longo do tempo, com base em revisões historiográficas e em muitos debates, os historiadores brasileiros passaram ora a questionar o uso do termo "revolução", ora a aceitá-lo. Leia, agora, dois exemplos que mostram diferentes interpretações dos acontecimentos de 1930.

Trecho 1

O declínio das oligarquias denunciava a presença de novas forças no cenário brasileiro. A estrutura econômica já não encontrava correspondência na estrutura política, inadequada, obsoleta, vivendo por inércia, rotinada em seus processos e tendo de valer-se agora de recursos diversos para assegurar a sua continuação. [...]

[...] A Revolução de 1930 assinala, na história brasileira, o primeiro exemplo de movimento revolucionário que parte da periferia sobre o centro.


ACERVO CLARO JANSSON

Comitiva de Getúlio Vargas ao passar por Itararé após o final dos combates da Revolução de 1930. Estação Sorocabana, Itararé, São Paulo. Fotografia de 1930.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 314, 320.

Trecho 2

O país conservou íntegra a sua estrutura econômica, a terra continuou em mãos de seus antigos proprietários, o café continuou a ser o elemento dominante da nossa exportação e a fonte máxima de divisas, as classes sociais continuaram onde estavam, as relações de produção no campo permaneceram as mesmas. Só que as classes pobres ficaram ainda mais pobres. Desse modo a Revolução de 30 não foi na realidade uma revolução, como não foi igualmente um movimento puramente militar e menos ainda uma guerra civil. Talvez se pudesse classificá-la como uma insurreição político-militar com apoio parcial do povo, embora possa continuar chamando-se Revolução de 30, nome que, com as devidas ressalvas, não prejudica ninguém.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República*: de 1889 a 1930. 4. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1981. p. 293-294.

1. Qual é a visão que o historiador do trecho 1 tem dos eventos de 1930?
2. Como o historiador do trecho 2 interpreta os eventos ocorridos em 1930?
3. Ao estudar História, você já se deparou, em diversos momentos, com o conceito de "revolução". Reflita e escreva sobre o seu significado. Para dar subsídios a sua explicação faça uma pesquisa na internet sobre o tema. Lembre-se de considerar diferentes fontes e pontos de vista que podem complementar a sua definição.

Respostas

1. Para o historiador do trecho 1, a Revolução de 1930 "assinala, na história brasileira, o primeiro exemplo de movimento revolucionário que parte da periferia sobre o centro". Ele utiliza de forma bastante objetiva e positiva o termo "revolução", e, portanto, podemos afirmar que ele concorda com seu uso e que, para ele, os eventos de 1930 constituem uma revolução.

2. Para o historiador do trecho 2, os eventos de 1930 não constituem uma revolução. Ele lista uma série de fatores que sustentam sua ideia: após os eventos de 1930, o Brasil conservou sua estrutura econômica, sendo que a terra continuou nas mãos dos mesmos proprietários e o café permaneceu como o produto mais importante de nossas exportações; as classes sociais, para ele, permaneceram as mesmas, sendo que "as classes pobres ficaram ainda mais pobres".

3. Incentive a pesquisa na internet, fazendo com que os estudantes pratiquem suas habilidades de pesquisa e percebam que a internet pode constituir um ótimo recurso para a construção de conhecimentos na área de História, quando usada com consciência crítica e cuidado. Incentive, também, a troca de ideias e a comparação entre os resultados encontrados. A ideia é que os estudantes, mesmo percebendo que o conceito de "revolução" pode variar um pouco de autor para autor, consigam construir um texto próprio em que deem um significado mais ou menos genérico para o termo. De modo geral, usa-se o conceito de "revolução" em História para identificar um processo que modifica radicalmente as estruturas estabelecidas até então em determinado local, ou mesmo em diversas regiões.

Observação

Segundo a definição do *Dicionário de Política*,

A Revolução é a tentativa, acompanhada do uso da violência, de derrubar as autoridades políticas existentes e de as substituir, a fim de efetuar profundas mudanças nas relações políticas, no ordenamento jurídico-constitucional e na esfera socioeconômica. A Revolução se distingue da rebelião ou revolta, porque esta se limita geralmente a uma área geográfica circunscrita, é, o mais das vezes, isenta de motivações ideológicas [...].

BOBBIO, Norberto et al. *Dicionário de política*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 1121.

Atividade complementar

Você pode sugerir aos estudantes que pesquisem a trajetória política de Carlota Pereira de Queirós (que aparece na fotografia desta página). Em maio de 1933, Carlota foi a única mulher eleita deputada para a Assembleia Nacional Constituinte. Sua candidatura fazia parte da legenda da Chapa Única por São Paulo.

Na internet há *sites* confiáveis que trazem informações sobre Carlota e sobre a conquista do voto feminino. Essa atividade complementar constitui um ótimo momento para que os estudantes exercitem práticas de pesquisa na internet, tomando contato com tecnologias digitais de informação e comunicação de forma reflexiva, no contexto escolar.

Sugerimos, a seguir, um *site* que pode servir como referência ao trabalho dos estudantes: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-biografico/carlota-pereira-de-queiros>. Acesso em: 1º ago. 2018.

É importante notar que trabalhar aspectos da Constituição de 1934 e da conquista do voto feminino constitui um momento para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI08** e **EF09HI09**.

A Constituição de 1934

Ainda em 1932, cedendo às pressões que levaram ao movimento dos paulistas, Vargas iniciou o processo que levaria às eleições para a Assembleia Nacional Constituinte. Na ocasião, vários partidos políticos se formaram, e as eleições ocorreram sem problemas, em maio de 1933. Em novembro daquele mesmo ano, iniciaram-se os trabalhos. Em 1934, uma nova Constituição foi finalmente promulgada.

A nova lei apresentou muitos avanços democráticos em relação à Constituição anterior. No sistema eleitoral, ela instituiu o voto secreto e o voto feminino, e tornou obrigatório o voto a todos os brasileiros maiores de dezoito anos e alfabetizados.

Na área dos direitos sociais, as inovações foram ainda maiores. A nova carta constitucional proibiu a diferença salarial para o exercício da mesma função, estabeleceu regras para o trabalho dos menores e das mulheres e instituiu as férias e o descanso semanal remunerados. Essas leis consolidavam uma política de Vargas em relação aos trabalhadores estabelecida desde o início do governo provisório: para diminuir a pressão do movimento operário, buscava atender a algumas de suas reivindicações. Contudo, apesar de importantes, as leis tinham alcance limitado:

> Entre 1930 e 1934, o Ministério do Trabalho [...] editou uma série de medidas e de leis trabalhistas. [...]
>
> Ademais, é importante salientar que a legislação trabalhista, previdenciária e sindical estava voltada para uma população de trabalhadores urbanos, enquanto os trabalhadores rurais, autônomos e domésticos (constituindo a maioria da população trabalhadora do país) ficaram de fora da estrutura de proteção que, então, se inaugurava.
>
> BATISTELLA. Alessandro. A Era Vargas e o movimento operário e sindical brasileiro (1930-1945). *Unoesc & Ciência* – ACHS, Joaçaba, SC, v. 6, n. 1, jan./jun. 2015. p. 24.

Por voto indireto, a Constituinte elegeu Getúlio Vargas presidente da república, com mandato até maio de 1938. A partir dessa data, as eleições para a presidência seriam realizadas por via direta.



COLEÇÃO PARTICULAR

Sessão da Assembleia Nacional Constituinte, no Rio de Janeiro, em 1934. À esquerda, a primeira mulher eleita deputada, Carlota Pereira de Queirós.

Observação

Carlota Pereira de Queirós nasceu em São Paulo, em 1892. Formou-se em medicina em 1926. Durante a Revolução Constitucionalista, Carlota organizou um grupo de 700 mulheres que realizavam a assistência aos feridos. Em maio de 1933, foi a única mulher eleita deputada para a Assembleia Nacional Constituinte; um de seus projetos foi a autoria das emendas que criaram a Casa do Jornaleiro e o Laboratório de Biologia Infantil. Carlota faleceu em São Paulo, em 1982.



lugar e cultura

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A CONQUISTA DO VOTO FEMININO

Com o código eleitoral de 1932, elaborado para organizar a eleição para a Assembleia Constituinte de 1933, as mulheres brasileiras conquistaram o direito ao voto. Esse fato aqueceu as discussões em torno do papel social da mulher, e um jornal pernambucano entrevistou algumas mulheres para conhecer a opinião delas. Leia o trecho de um artigo que comenta as opiniões dessas mulheres.

> Para muitos, inclusive mulheres, as recentes conquistas femininas na política, no direito, no trabalho, representavam uma ameaça. Mais que uma possível e indesejada concorrência com o elemento masculino nos domínios agora compartilhados, temiam que as novas ocupações as fizessem desinteressar-se pelos assuntos domésticos. Temiam a desestruturação da família, célula *mater* da sociedade, a desintegração do lar, a desmoralização dos costumes, o abandono dos princípios éticos e religiosos católicos. As próprias mulheres, porém, ao menos aquelas que participaram da enquete de 1933, as mais e as menos empolgadas com a luta e as conquistas da mulher, com o seu direito ao voto e participação na política, afirmavam que as mudanças não significavam uma ruptura brusca e completa com o passado, com a forma de organização da vida social e com os valores tradicionais que nortearam suas existências até então. Não viam incompatibilidade entre ter uma casa, marido e filhos e exercer a cidadania política, materializada pelo exercício do voto livre, ou atuar profissionalmente fora do lar. Contestavam o modo de pensar dos que se assustavam com as perspectivas de mudanças [...].
>
> [...]
>
> A mulher brasileira, portanto, pertencente às camadas sociais mais favorecidas, deveria atuar no mundo moderno capitalista acumulando uma dupla função: a de dona de casa e educadora dos filhos e a de cidadã consciente de seus deveres e responsável pelo destino da pátria. Conciliar razão e sentimento, colocar à disposição da coletividade a intuição, dom natural atribuído ao sexo e do qual as mulheres não davam mostras de quererem desvencilhar-se.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

1. Identifique no texto os principais receios de parte da sociedade da época em relação à participação feminina na política.

2. A luta das mulheres por liberdade e igualdade tinha um adversário muito mais difícil de ser vencido do que as instituições. Era a força da tradição.
   a) Quais as funções sociais tradicionalmente atribuídas às mulheres?
   b) Segundo o texto, ao conquistar o direito de voto, as mulheres brasileiras pretendiam romper com todas as tradições da sociedade? Justifique.

3. A principal reivindicação dos movimentos feministas, naquele período, era a participação na vida pública do país.
   Faça uma pesquisa na internet, buscando páginas de entidades que lutam pelos direitos das mulheres, e responda: quais as principais reivindicações do movimento feminista atualmente?

Respostas

1. Segundo o texto, as conquistas femininas na política, bem como na área do direito e no trabalho, representavam uma ameaça. Isso porque, segundo se pensava, as mulheres poderiam se tornar “concorrentes” dos homens nas funções antes dominadas por eles e poderiam, até mesmo, se “desinteressar” pelos assuntos domésticos e referentes à vida familiar, o que poderia trazer consequências como a desintegração do lar, a desmoralização dos costumes, o abandono dos princípios éticos e religiosos católicos.

2. a) As funções sociais tradicionalmente atribuídas às mulheres são aquelas referentes ao lar e à educação e criação dos filhos.

b) Não; o texto nos passa a ideia de que uma conquista não exclui a outra. Ou seja, o fato de adquirir direitos políticos e um maior espaço no mercado de trabalho não significa que as mulheres promoveriam o rompimento com os valores tradicionais da sociedade. Isso porque é possível que todas essas “facetas” da vida feminina convivam entre si.

3. Resposta pessoal. Incentive a pesquisa, fazendo com que os estudantes compreendam que, ao utilizar a internet no contexto escolar, é necessário saber filtrar as informações. As pautas dos movimentos feministas na atualidade, numa época em que as mulheres estão inseridas no mercado de trabalho, relacionam-se especialmente com igualdade salarial (entre mulheres e homens). Outras pautas, como a proteção às vítimas de agressão doméstica e a busca por direitos para as minorias, também fazem parte das lutas atuais.

Professor, alguns *sites* que podem servir como referência para a pesquisa dos estudantes são: O que é importante saber sobre feminismo hoje?, Universidade Livre Feminista e Articulação de Mulheres Brasileiras.



Sugestões para o professor:

AUAD, Daniela. *Feminismo*: que história é essa? Rio de Janeiro: DP & A, 2003.

PINTO, Célia Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003.

Texto complementar

O texto a seguir traz algumas informações sobre a chamada Intentona Comunista.

Em 23 de novembro de 1935, irrompeu-se a chamada “Intentona” Comunista. Superestimando a existência de um clima favorável à revolução socialista no país, o Partido Comunista do Brasil, auxiliado por agentes de Moscou, lançou-se numa tentativa malograda de tomada do poder. Desencadeada inicialmente em Natal, cidade que foi tomada pelos comunistas durante quatro dias, a “Intentona” foi estendida para quartéis de Recife e Rio de Janeiro. Esse estopim de insurreição nacional foi efêmero, sendo logo dominado pelas forças federais.

Após o levante comunista, o presidente da república, Getúlio Vargas, sepultou de vez a Constituição de 1934 e eliminou qualquer possibilidade de exercício da democracia representativa no país. Ele recrudesceu as medidas repressivas: decretou o estado de sítio e arrochou a Lei de Segurança Nacional.

DOMINGUES, Petrônio. “Constantemente derrubo lágrimas”: o drama de uma liderança negra no cárcere do governo Vargas. *Topoi*, Rio de Janeiro, v. 8, n. 14, jan./jun. 2007. p. 146-147.

Sugestões para o professor:

ANTUNES, Ricardo. *Classe operária, sindicatos e partidos no Brasil*: um estudo sobre a consciência de classe, da revolução de 30 até a Aliança Nacional Libertadora. São Paulo: Cortez/Autores Associados/Ensaio, 1988.

SODRÉ, Nelson Werneck. *A Intentona Comunista de 1935*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.



FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas*: o poder e o sorriso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006. Biografia de Getúlio Vargas feita pelo historiador brasileiro Boris Fausto.

INTEGRALISTAS E COMUNISTAS

As repercussões da crise de 1929 afetaram a vida da população brasileira, em particular a dos trabalhadores. Em protesto contra o desemprego e os baixos salários, greves importantes eclodiram em estados como São Paulo, Rio Grande do Sul e Rio de Janeiro. Em 1934, a crise econômica ainda não tinha sido superada e setores da sociedade se mobilizavam defendendo propostas para superar a crise. Duas organizações políticas importantes formaram-se nesse período: a **Ação Integralista Brasileira** (AIB) e a **Aliança Nacional Libertadora** (ANL).

Os integrantes da AIB eram nacionalistas e avaliavam que a democracia era um regime incapaz de tirar o Brasil da crise. Inspirados nos regimes totalitários, como o fascismo na Itália e o nazismo na Alemanha, os integralistas eram, sobretudo, contra o comunismo.

A ANL, fundada oficialmente em 1935, reunia diversos setores descontentes da sociedade brasileira. Opunha-se ao integralismo e ao nazifascismo. Também nacionalista, propunha a nacionalização de empresas estrangeiras, a reforma agrária e um governo popular para o Brasil. Embora dirigida pelo Partido Comunista, a ANL contava com a participação de anarquistas, liberais e socialistas.

As propostas de transformação social radical da ANL e a capacidade de mobilização que ela demonstrava incomodaram as elites brasileiras. Assim, em meados de 1935, o governo federal fechou a organização. Mesmo assim, parte do grupo manteve as suas atividades ilegalmente. Em novembro do mesmo ano, a ANL organizou uma revolta com o objetivo de instaurar um novo governo e pôr em ação seu programa nacionalista e popular. A revolta foi denominada pelo governo e pela grande imprensa de **Intentona Comunista**. Restrito às cidades de Natal, Recife e Rio de Janeiro, o movimento foi rapidamente controlado pelas forças oficiais. A rebelião serviu de pretexto para o governo decretar **estado de sítio**, censurar os meios de comunicação e prender centenas de envolvidos na revolta.

Estado de sítio

Suspensão temporária de certos direitos e garantias individuais.



COLEÇÃO PARTICULAR

Luís Carlos Prestes, líder do Partido Comunista e da ANL, é interrogado pela Polícia Especial, no Rio de Janeiro. Fotografia de 1936. Prestes foi condenado a trinta anos de prisão, e sua companheira, a alemã de origem judia Olga Benário, foi deportada para a Alemanha, onde morreu em um campo de concentração nazista.

1. Uma das razões foi a perda de prestígio e força política das oligarquias estaduais que comandavam a política conhecida como café com leite (São Paulo e Minas Gerais) durante a Primeira República. Isso ocorreu devido a disputas internas entre essas oligarquias e à crise econômica que abateu o país, principalmente o setor cafeeiro, após a quebra da Bolsa de Nova York, em 1929. Além disso, outras oligarquias estaduais, como a rio-grandense, a fluminense e a paraibana, buscavam maior participação na política nacional.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Exponha as razões que contribuíram para a eclosão da Revolução de 1930.

2 Leia os trechos a seguir. Depois, responda às questões propostas.

Trecho 1

Venho dar contas à nação da situação do país. Foi com a mais dolorosa surpresa e o mais vivo sentimento de indignação e repulsa que todo o Brasil viu irromper nos estados de Minas Gerais, Rio Grande do Sul e Paraíba sanguinário movimento subversivo que ali se desenrola. [...] Tranquilize-se pois a nação: o governo cumprirá seu dever. Forte pelo direito e pelos meios de ação de que dispõe, levará de vencida inflexivelmente na defesa da constituição os inimigos da pátria. Eles não venceram com opinião manifestada nas urnas; não vencerão agora pelas armas [...].

MANIFESTO de Washington Luís, 9 de outubro de 1930. In: KOIFMAN, Fábio (Org.). *Presidentes do Brasil*. São Paulo: Cultura, 2002. p. 276-277.

Trecho 2

Tenho a honra de comunicar a V. Exa. que, com a cooperação da massa popular, as classes armadas realizaram hoje, sem efusão de sangue, a mudança da alta administração do país, no patriótico intuito de pôr um paradeiro à chacina que ameaçava degradar a família brasileira. [...] A Junta Provisória apela para que todos os brasileiros suspendam imediatamente quaisquer hostilidades.

TELEGRAMA do general Tasso Fragoso a Getúlio Vargas, 24 de outubro de 1930. In: KOIFMAN, Fábio (Org.). *Presidentes do Brasil*. São Paulo: Cultura, 2002. p. 300.

a) Os dois documentos apresentam a mesma visão sobre a Revolução de 1930? Justifique.

b) Com qual intenção cada documento teria sido redigido?

c) “Eles não venceram com opinião manifestada nas urnas; não vencerão agora pelas armas.” Os acontecimentos confirmaram essa previsão de Washington Luís? Por quê?

3 O cartaz abaixo está relacionado a um conteúdo que estudamos neste Capítulo. Analise a imagem com um colega e responda:



COLEÇÃO PARTICULAR

DUTRA, Antônio de Pádua. Desta Casa Partiu o Soldado da Lei. 1932. 31,8 cm × 22,7 cm Cartaz em que podem ser identificadas as bandeiras do Brasil e do estado de São Paulo.

a) Que tipo de campanha ou propaganda está sendo feita com o cartaz? Como chegaram a essa conclusão?

b) Por que o soldado da imagem é identificado como “soldado da lei”? Que lei seria essa?

4 Esta atividade deve ser realizada em grupo. Identifiquem a lei estabelecida na Constituição de 1934, tratada no texto a seguir, e avaliem se essa lei de fato foi efetivada. Para isso, busquem dados na internet que possam subsidiar a avaliação de vocês.

Vários artigos da Constituição de 1934 viriam beneficiar a mulher [...]. Estabelece-se que sem distinção de sexo, a todo trabalho de igual valor correspondente salário igual [...]. No entanto, a lei do salário igual por trabalho igual não impedia o desnivelamento entre os honorários masculinos e femininos. [...] A justificativa era de que “o trabalho fácil, feito por mulheres e crianças” estava bem pago com uma remuneração inferior ao masculino.

NOSSO Século. 1930/1945: a era de Vargas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. v. 3. p. 100.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *Anarquismo e protagonismo feminino.*

Habilidades

EF09HI02
EF09HI08
EF09HI09

Respostas

2. a) É esperado que os estudantes percebam que os documentos não apresentam a mesma visão sobre a Revolução de 1930. O primeiro texto denuncia o movimento de 1930 como sanguinário, criminoso, selvagem e arquitetado sem justificativas e no anonimato. O segundo, ao contrário, declara que a ação militar que depôs o governo de Washington Luís teve um caráter patriótico, com o apoio popular e sem derramamento de sangue, a transferência do poder para o novo governo.

b) No primeiro documento, a intenção de Washington Luís é obter o apoio popular para o seu governo, procurando criar um sentimento geral de oposição ao movimento revolucionário de 1930. No segundo, a intenção é comunicar Getúlio da vitória do movimento e elevar o prestígio dos militares diante do futuro presidente.

c) Não, pois o movimento de 1930 foi vitorioso e o presidente Washington Luís foi deposto pelos militares.

3. a) Campanha para propaganda da Revolução Constitucionalista. É possível chegar a essa conclusão porque o cartaz é de 1932 e, nele, há um soldado e uma bandeira do estado de São Paulo.

b) A lei a que se refere o cartaz simboliza a Constituição. Os paulistas reivindicavam a instalação de uma Assembleia Constituinte. Assim, os combatentes seriam “soldados da lei”.

4. O texto trata da lei que estabeleceu a igualdade de remuneração para os trabalhadores que exerciam a mesma função, independentemente do gênero. Ao estabelecer a equidade salarial para a mesma função, a lei de 1934 beneficiava as mulheres, que historicamente recebiam salários inferiores aos dos homens para desempenhar a mesma função. Porém, de acordo com o texto, a lei não foi colocada em prática no período. Podemos identificar essa informação no seguinte trecho: “No entanto, a lei do salário igual por trabalho igual não impedia o desnivelamento entre os honorários masculinos e femininos [...]”.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata do período conhecido como Estado Novo, que teve início com o golpe de estado de 10 de novembro de 1937, estendendo-se até a deposição de Getúlio Vargas, em 29 de outubro de 1945.

Para iniciar o estudo, sugerimos retomar os conceitos de ditadura e democracia. Com base nisso, os estudantes poderão identificar as características ditatoriais dessa fase do governo de Getúlio Vargas (ausência de eleições, suspensão dos partidos políticos, decretação do estado de sítio, forte censura aos meios de comunicação, perseguições aos opositores etc.). Ao mesmo tempo, é importante conversar com os estudantes sobre a complexidade desse período. Vargas, durante seu governo promoveu, por exemplo, a elaboração da Consolidação das Leis de Trabalho (CLT), que garantiu direitos trabalhistas à população brasileira. Porém, a atividade sindical era controlada pelo Estado varguista, ou seja, não existia plena autonomia de organização.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*

EF09HI06: *Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).*

EF09HI07: *Identificar e explicar, em meio a lógicas de inclusão e exclusão, as pautas dos povos indígenas, no contexto republicano (até 1964), e das populações afrodescendentes.*

CAPÍTULO 8

O Estado Novo

As eleições para escolher o sucessor de Vargas ocorreriam em 3 de janeiro de 1938. Apesar de apoiar as eleições, Getúlio Vargas preparava nos bastidores um golpe para permanecer no poder com o aval dos militares.

Desde a Intentona Comunista de 1935, a Aliança Nacional Libertadora estava desarticulada no Brasil. Mesmo assim, a ameaça do "perigo vermelho" continuava sendo útil para justificar as medidas repressivas.

Em setembro de 1937, os jornais publicaram a descoberta do Plano Cohen, um suposto plano comunista para a tomada do poder no país. Na realidade, o plano foi redigido pelo capitão Olímpio Mourão Filho, integralista e chefe do serviço secreto do Exército, como pretexto para o golpe que manteria Vargas no poder.

No dia 10 de novembro de 1937, tropas federais fecharam o Congresso Nacional e a população foi informada pelo rádio de que um novo regime político estava sendo instaurado: o **Estado Novo**.



Tropas federais cercam a sede do Senado, no Rio de Janeiro, durante o golpe de Estado de 1937, garantindo que não houvesse ali atividade parlamentar.

IBRAM/MINC (Nº 14/2018) – MUSEU DA REPÚBLICA, RIO DE JANEIRO

Observação

Apesar de ter apoiado e participado do golpe que instituiu o Estado Novo, a Ação Integralista Brasileira foi proibida no Brasil em dezembro de 1937. Na noite de 10 de maio de 1938, os integralistas tentaram um golpe contra o governo, mas a Intentona Integralista fracassou. Alguns rebeldes foram presos, outros, fuzilados. Plínio Salgado foi detido somente em janeiro de 1939 e enviado ao exílio em Portugal.

TEM INÍCIO O ESTADO NOVO

A ditadura implantada por Getúlio Vargas estendeu-se até 1945. O novo regime apresentava duas faces distintas: de um lado, suspendeu as liberdades civis, extinguiu os partidos políticos, promoveu a repressão policial e a censura; de outro, estabeleceu garantias trabalhistas e incentivou a industrialização, a cultura e a expansão do ensino público.

O crescimento da economia

Na política externa, o governo de Vargas adotou uma posição pragmática, procurando ampliar as relações comerciais com as grandes potências e tirar proveito das rivalidades entre elas. Assinou acordos de comércio com a Alemanha, que se tornou, na década de 1930, o segundo maior parceiro comercial do Brasil, atrás apenas dos Estados Unidos.

Mesmo antes do início da Segunda Guerra, o governo dos Estados Unidos iniciou uma política de aproximação com o Brasil, interessado em ter um aliado estratégico na América do Sul caso estourasse um conflito mundial. O governo brasileiro, percebendo isso, obteve mais crédito com os Estados Unidos e assinou acordos comerciais que favoreciam o país.

A estatização da economia

Durante o Estado Novo, a economia brasileira caracterizou-se pela forte **intervenção estatal**. Em 1938, foi criado o Conselho Nacional do Petróleo (CNP), que originalmente respondia pela administração das jazidas de petróleo encontradas na Bahia e pelo abastecimento de combustíveis no país.

Nos primeiros anos da década de 1940, foram criadas importantes **companhias estatais**, como a mineradora Companhia Vale do Rio Doce, encarregada de extrair e exportar minério de ferro de Minas Gerais, e a Companhia Hidrelétrica do São Francisco. Em 1941, foi instalada, com apoio dos Estados Unidos, a produtora de aço Companhia Siderúrgica Nacional (CSN), em Volta Redonda, no Rio de Janeiro.

Essas empresas são indústrias de base, ou seja, aquelas que produzem os insumos para as outras indústrias, e foram fundamentais para o processo de desenvolvimento industrial pelo qual o Brasil passava.



LUCIANA WHITAKER/PULSAR IMAGENS

Companhia Siderúrgica Nacional, em Volta Redonda, no estado do Rio de Janeiro. Fotografia de 2014. A empresa, ao fundo na imagem, pertenceu ao Estado até 1993, quando foi privatizada pelo governo do então presidente Itamar Franco.

Texto complementar

O texto a seguir fala, de forma breve, sobre duas linhas interpretativas a respeito do período do Estado Novo.

Duas linhas básicas de interpretação têm prevalecido na maneira de situar essa fase [Estado Novo] abertamente ditatorial no curso do processo político inaugurado pela Revolução de 1930. Uma primeira interpretação tende a situar o Estado Novo como um parêntese ditatorial, provocado por causas conjunturais internas e externas, no processo de democratização das instituições políticas brasileiras iniciado em 1930 e retomado em 1945. A outra interpretação, ao contrário, vê o Estado Novo como resultante do prevalecimento da vertente autoritária contida na própria Revolução de 1930, vertente essa que expressaria uma tendência estrutural nos países de capitalismo retardatário e dependente.

ESTADO Novo (Verbete). Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/estado-novo>. Acesso em: 1º ago. 2018.

Orientações

No campo econômico, durante o Estado Novo, ocorreram iniciativas que foram fundamentais para o desenvolvimento industrial do país, como o incentivo às indústrias de base. Mesmo com o intervencionismo estatal e o nacionalismo, o governo não desprezou os capitais privados nem os investimentos externos oriundos da Alemanha e, posteriormente, dos Estados Unidos. No entanto, apesar do expressivo crescimento da indústria, a agricultura de exportação permaneceu como principal fonte de divisas do país, o que levou o governo a manter a política protecionista para a cafeicultura.

Orientações

A Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que formalizou as relações de trabalho no país, assegurou direitos sociais mínimos aos trabalhadores. Porém, na atualidade, esse conjunto de leis recebe críticas por não atender às novas demandas do contexto socioeconômico do país.

Se desejar, converse com estudantes sobre como a ideia de um Estado provedor, que busca patrocinar a atividade econômica do país, se formou durante os dois governos de Getúlio Vargas. A Companhia Siderúrgica Nacional e o Conselho Nacional do Petróleo foram exemplos da atuação do Estado em favor do desenvolvimento econômico brasileiro. O modelo político varguista, no entanto, possibilita que as elites se apoiem nas verbas públicas para conservar seus privilégios.

O estudo das características do Estado Novo e do trabalhismo permite o trabalho com as habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

Material Digital Audiovisual
• Vídeo: *A era Vargas e as leis trabalhistas*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

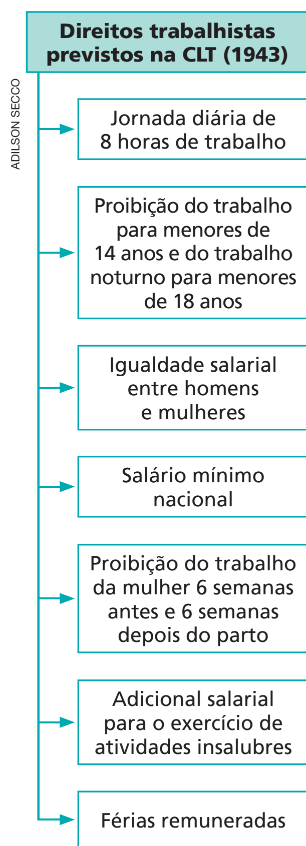
O ESTADO NOVO E O TRABALHISMO

Com a aceleração do desenvolvimento industrial, os trabalhadores urbanos e suas lideranças sindicais passaram a ser uma das preocupações centrais do Estado Novo. Foram criadas novas leis para aproximar os sindicatos do aparato do Estado e desarticular a organização independente dos trabalhadores.

A primeira medida nessa direção foi formalizada, expressamente, em 1939, com o decreto-lei nº 1.402, que proibia a existência de mais de um sindicato por categoria profissional. Menos de três anos depois, em 1942, entrou em vigor o chamado imposto sindical, um percentual recolhido compulsoriamente do salário do trabalhador, uma vez no ano, e repassado aos sindicatos, a outras entidades de classe e ao Ministério do Trabalho.

Se, por um lado, o governo agia para disciplinar os sindicatos, por outro criava leis para regulamentar o trabalho, atendendo, em parte, a antigas reivindicações do movimento operário. Assim, em 1943, Getúlio Vargas aproveitou as comemorações do Dia do Trabalho para anunciar a **Consolidação das Leis do Trabalho** (CLT), um conjunto de normas que reunia leis já existentes e unificava as regras do mercado de trabalho em todo o país (veja ao lado os principais direitos previstos na CLT).

Vargas construiu um discurso voltado para a classe trabalhadora e investiu na imagem de governante que entendia as necessidades dos trabalhadores. Buscava, assim, legitimar seu poder entre a população mais pobre por meio de uma política que ficou conhecida como **trabalhismo**.



ADILSON SECCO


ARQUIVO DA COLEÇÃO BENEDITO VALADARES/ CPDOC – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Getúlio Vargas, ao centro, conversa com populares. (Local e data indefinidos.)

Sugestões para o professor:

NETO, Lira. *Getúlio (1882-1930)*: dos anos de formação à conquista do poder. São Paulo: Companhia das Letras, 2012. v. 1.

_______. *Getúlio (1930-1945)*: do governo provisório à ditadura do Estado Novo. São Paulo: Companhia das Letras, 2013. v. 2.

REPRESSÃO, VIOLÊNCIA E TORTURA

Ao mesmo tempo que se aproximava das classes médias e populares urbanas e criava leis de proteção ao trabalho, Vargas reforçava o **caráter autoritário** do Estado Novo.

Como geralmente ocorre nos regimes ditatoriais, o governo de Vargas tratou de organizar instituições encarregadas de reprimir a oposição e de enaltecer o Estado. Por exemplo, a Delegacia de Ordem Política e Social (Dops), criada em 1924 com o intuito de conter as constantes tensões sociais do período, teve, a partir da Intentona Comunista de 1935, sua ação redirecionada para a repressão política aos opositores do governo.

A partir de 1937, com a instauração do Estado Novo, comunistas, adversários do regime e participantes de entidades que fossem vistas pelo governo como subversivas viraram alvos da repressão política, e muitos foram enquadrados na **Lei de Segurança Nacional** (LSN).

A ação policial buscava mostrar para a população que o governo estava investindo todos os seus esforços para garantir a estabilidade social e a segurança do país. Entretanto, são diversos os relatos de tortura e de outras arbitrariedades cometidas pela polícia política do regime. Em razão da censura imposta à imprensa no Brasil, raros foram os crimes que ficaram conhecidos pela população.



- MEMÓRIAS do cárcere. Direção: Nelson Pereira dos Santos. Brasil, 1984. Duração: 197 min. Baseado no livro de mesmo título escrito por Graciliano Ramos. O filme narra a fase em que Graciliano esteve preso, por ordem das autoridades policiais do Estado Novo.



- ESTADO novo: 1937-1945. Disponível em: <http://www.exposicoesvirtuais.arquivonacional.gov.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?sid=152>. Acesso em: 27 maio 2018. Exposição virtual sobre o período do Estado Novo no Brasil, com fotografias e textos.

Lei de Segurança Nacional

Promulgada em 4 de abril de 1935, a LSN definia os crimes contrários à ordem política e social. Sua principal finalidade era transferir para uma legislação especial os crimes contra a segurança do Estado, submetendo-os a um regime mais rigoroso.



AGENCIA NACIONAL/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Campo de concentração em Ilha das Flores, no Rio de Janeiro. Fotografia de 1942. Nesse local, prisioneiros de guerra foram encarcerados com detentos comuns, uma violação das leis internacionais.

Atividade complementar

Se desejar, organize a turma para que todos façam uma visita à exposição virtual que o Arquivo Nacional organizou sobre o Estado Novo, disponível na internet. Caso seja possível, e de acordo com as condições de sua escola, esta atividade complementar pode ser realizada na sala de informática de seu estabelecimento de ensino, por exemplo.

A exposição virtual organizada pelo Arquivo Nacional conta com diversas fotografias de época e com textos sobre trabalhismo, repressão aos opositores do regime e outros temas. Os estudantes, organizados em duplas ou em pequenos grupos, podem navegar pela exposição, visitando todas as "galerias" que fazem parte dela (**Antecedentes**; **Estado Novo e Sociedade**; **Conspirações e articulações**; **Brasil e o Mundo**; **Fim de Jogo**). Eles podem, também, ser orientados a ler os textos indicados nos *links* sob o título "**Saiba mais!**" e, por fim, escolher duas ou três fotografias que mais tenham chamado sua atenção.

Para finalizar a atividade, cada dupla ou grupo deve escrever um pequeno relatório sobre a visita virtual, explicando por que as fotografias escolhidas chamaram sua atenção.



Sugestões para o professor:

BASTOS, Pedro Paulo Zaluth; FONSECA, Pedro Cezar Dutra. (Orgs.). *A Era Vargas*: Desenvolvimentismo. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

SOLA, Lourdes. O golpe de 37 e o Estado Novo. In: MOTA, Carlos Guilherme. *Brasil em perspectiva*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1968.

Orientações

Vale lembrar que na literatura brasileira produzida nessa época, que se expressava no chamado regionalismo, é possível encontrar características como a valorização da cultura nacional e dos elementos do povo brasileiro. É provável que os estudantes já tenham lido textos de alguns autores do período, como Graciliano Ramos, Jorge Amado, José Lins do Rego ou Rachel de Queiroz. Com o auxílio do professor de Língua Portuguesa, é possível retomar com a turma alguns temas desenvolvidos por esses escritores.

Texto complementar

A preocupação com a educação e com a cultura nacional foram traços marcantes do Estado Novo. Foi uma época de intensa produção cultural, apesar do controle exercido pelo Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP). Segundo Boris Fausto,

> Os homens do regime encarecem, censuram, em alguns casos torturam, promovem e também enquadram os sindicatos, assim como promovem o desenvolvimento econômico e os melhores nomes da cultura da época. Comparado com o nazismo, o Estado Novo tem uma política no campo estético que nada tem a ver com aquele. Enquanto o nazismo acaba com a chamada arte degenerada, o regime estado-novista convoca – tratando de cooptar, por certo – a vanguarda modernista, que representa um ponto alto e muitas vezes irreverente da cultura do país.

FAUSTO, Boris. O Estado Novo no contexto internacional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 20.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NACIONAL

Os discursos oficiais do regime pregavam a formação de um "novo homem" para o novo regime político do país, identificado com a ideia de fortalecimento da nação e com o sentimento de brasilidade. A ideia de uma identidade nacional não era nova no Brasil. Desde o século XIX e o início do século XX, já era uma preocupação de setores da intelectualidade brasileira identificar e valorizar os traços fundamentais da nossa sociedade, da nossa cultura e do povo brasileiro, inspirando, por exemplo, os artistas românticos e, depois, a Semana de Arte Moderna de 1922.

Contudo, com o Estado Novo, a construção de uma identidade nacional brasileira transformou-se em **política de governo**, na qual a educação e a cultura desempenharam papel estratégico. A exaltação de um ideal nacionalista era muito útil à política centralizadora do governo de Vargas, interessado em criar uma associação entre um líder forte, um brasileiro orgulhoso de sua identidade e um país integrado à modernidade. Esse propósito, muitas vezes, contrariava os interesses das elites regionais.



ARQUIVO DA COLEÇÃO GUSTAVO CAPANEMA/CPDOC – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Estudantes da Juventude Brasileira desfilam em Curitiba (PR), em 1943. Datas como o Dia da Juventude (19 de abril) e o Dia da Pátria (7 de setembro) tinham a função de enaltecer a imagem do Brasil e do governo de Getúlio Vargas.

A educação: reformas e avanços

Até 1930, as principais iniciativas e ações na área da educação eram responsabilidade dos estados. O governo de Vargas, seguindo sua orientação centralizadora e nacionalista e buscando formar uma nova elite intelectual, tratou de organizar também a educação em nível nacional.

Nos níveis de ensino hoje conhecidos por Ensino Fundamental e Ensino Médio, foram implantadas reformas que estabeleceram um currículo seriado, a frequência obrigatória e a educação escolar laica e pública para todos os cidadãos brasileiros. Além disso, instituiu a exigência do diploma de nível Médio, chamado na época de secundário, para o ingresso no Ensino Superior. O governo também incentivou o ensino profissionalizante e a educação de adultos por meio de cursos supletivos.

O resultado das reformas foi o aumento significativo das matrículas nas escolas primárias, secundárias e superiores e uma queda importante nos índices de analfabetismo, ainda que comparativamente a outros países esse índice permanecesse alto.

Observação

Identificar o processo de construção de uma identidade nacional ao longo da chamada era Vargas constitui, novamente, uma oportunidade para o desenvolvimento das habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

integrar conhecimentos

História e Arte

NÃO ESCREVA NO LIVRO

ARTE NACIONALISTA

O movimento modernista, que despontou no Brasil nos anos 1920, esforçou-se por recuperar as raízes da cultura brasileira e expressar, na arte, os traços fundamentais da identidade nacional. O fato de o ideal nacionalista aproximar o Estado Novo da estética modernista levou o governo de Vargas a patrocinar e divulgar muitos artistas, como o paulista Candido Portinari.

Esse artista aproximou-se dos modernistas e desenvolveu uma pintura marcada por temáticas sociais, como a tela *Café*, produzida em 1935, dois anos antes da instauração do Estado Novo. Observe a obra e realize as atividades a seguir em dupla.



PORTINARI, Candido. *Café*. 1935. Óleo sobre tela, 1,3 m × 1,95 m. Museu Nacional de Belas Artes, Rio de Janeiro.

1. Note que a pintura de Portinari está dividida em três planos distintos. O que está representado em cada um desses planos?

2. Qual desses três planos é o mais importante para compreendermos a temática da obra? Por quê?

3. Portinari representa a produção cafeeira por meio dos trabalhadores envolvidos no processo e da ação que eles realizam. Indique quais são os principais elementos representados na tela e levante uma hipótese: por que o artista decidiu representar a lavoura de café dessa maneira?

4. Quais temas e valores defendidos pelo governo de Getúlio Vargas podem ser identificados nessa pintura de Portinari?

A arte de Portinari seria, posteriormente, apropriada pelo governo a serviço de seu projeto político nacionalista e populista. Exemplo disso será a série de murais sobre os ciclos econômicos do Brasil, que Portinari produziu entre 1936 e 1945, por encomenda do ministro Gustavo Capanema para decorar o edifício do Ministério da Educação na cidade do Rio de Janeiro. Para muitos críticos do Estado Novo, intelectuais e defensores de uma arte independente, Portinari passou a ser visto como um "pintor oficial" do governo Vargas. Essa visão a respeito do artista e de sua obra, porém, não é unânime.

Respostas

1. No terceiro plano, vemos a lavoura de café, ocupando um espaço menor na tela. Esse é o espaço da atividade econômica. No segundo plano vemos vários trabalhadores (homens e mulheres) colhendo, ensacando e transportando sacas de café. Esse é o espaço do trabalho e do controle do trabalho. Em primeiro plano, vemos dois homens carregando sacas de café na cabeça, ao lado uma mulher sentada (lado esquerdo) e um homem com um balde (lado direito). Esse é o espaço do trabalho e do trabalhador, que aparece com destaque.

2. Na maioria das vezes, o primeiro plano é o mais importante da pintura, porque é para ele que o olhar do observador se dirige primeiro. Nessa pintura de Portinari, até mesmo as dimensões exageradas das figuras humanas no primeiro plano deixam em evidência que o trabalhador é a temática da obra.

3. A pintura representa a produção de café, colocando em destaque o trabalhador e o trabalho envolvido nesse processo. A plantação de café aparece no terceiro plano, ao fundo. O maior destaque está no trabalhador (representado no primeiro e no segundo planos) e no trabalho, que aparece principalmente na ação da colheita, no ensacamento e no carregamento do café. Os trabalhadores chamam atenção pelas formas aumentadas (pés e mãos avantajados) dos seus corpos, remetendo à força e à importância do trabalho humano. A terra ocupa grande parte da cena e os pés dos trabalhadores parecem fincados nela, ressaltando a relação entre ambos e sua importância para a sociedade. Essa escolha demonstra que, para o artista, o aspecto mais importante da economia e da produção de um país são os trabalhadores e o trabalho que eles executam, responsáveis pelos produtos finais que depois são comercializados.

4. A imagem do trabalhador brasileiro. Na tela *Café*, o trabalhador aparece como protagonista. Sua imagem tem um caráter heroico, idealizado. Esses aspectos aproximam a visão do artista à visão que o governo Vargas divulgava em seu material de propaganda. O intuito do governo Vargas era justamente valorizar a figura do trabalhador.

Orientações

Converse com os estudantes sobre a construção da imagem do "indígena" durante o Estado Novo, principalmente por funcionários e intelectuais que trabalhavam para o governo. O indígena, nessa perspectiva, só poderia ocupar seu lugar na memória da nação se estivesse "protegido" pela tutela governamental. O trabalho com esses conteúdos permite o desenvolvimento da habilidade **EF09HI07**.

Texto complementar

O texto a seguir fala sobre uma das visitas de Vargas a uma aldeia indígena, em 1940.

Em agosto de 1940, o presidente Getúlio Vargas visitou a aldeia dos índios Karajá na Ilha do Bananal, no Brasil Central. Foi o primeiro presidente brasileiro a visitar uma área indígena, ou o Oeste da nação nesse sentido. Três anos antes ele havia dissolvido o Congresso e abolido todos os partidos políticos, proclamando um Estado Novo compromissado com o desenvolvimento e a integração nacional. Como parte de seu projeto multifacetado de construção de um Brasil novo [...], Vargas voltou-se para o valor simbólico dos aborígenes. Diferentemente de "plantas exóticas" do liberalismo econômico e do Marxismo, os quais o regime autoritário nacionalista procurou extirpar do solo brasileiro mediante repressão política, [...] os índios seriam defendidos por Vargas por conterem as verdadeiras raízes da brasilidade.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-Nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, 2000, v. 20, n. 39. p. 14.

Os indígenas: raízes da brasilidade

Para propagar o ideário nacionalista de seu governo, Getúlio Vargas também utilizou como estratégia viagens ao interior do Brasil, principalmente para regiões habitadas por povos indígenas. O objetivo era ocupar e favorecer as atividades econômicas em terras mais distantes do Centro-Oeste e do Norte por meio da construção de rodovias e de incentivos à imigração.

Com o discurso de "levar a civilização para enormes vazios demográficos" e unificar a nação, Vargas lançou, em 1938, a campanha batizada de "Marcha para o oeste". No ano seguinte, criou o **Conselho Nacional de Proteção aos Índios** (CNPI) e o entregou à direção do marechal Cândido Rondon.

A política indigenista de Vargas enaltecia os indígenas como símbolos da "brasilidade", e tinha o objetivo de "integrá-los" ao conjunto da sociedade brasileira, fazendo com que vivessem de acordo com os direcionamentos do Estado e a cultura dos não índios. Contudo, os diversos grupos indígenas não foram consultados quanto à sua opinião ou vontade em relação a essa política. Dessa forma, o Estado desrespeitava os interesses dos povos indígenas e os tratava como incapazes de decidir sobre seu próprio destino, como se necessitassem de tutela.

Alguns grupos colaboraram com o governo, mas muitos rejeitaram a sua política. Os Xavante, por exemplo, que habitavam o norte do Mato Grosso e viviam da caça e da coleta de frutos da região, reagiram à política integradora do governo assassinando os seis integrantes da expedição enviada à aldeia.



ACERVO DO MUSEU DO ÍNDIO/FUNAI – BRASIL

Marechal Cândido Rondon em visita a uma aldeia indígena no Mato Grosso, em 1944.

Devido às suas diretrizes sociais, orientação cultural e memória histórica, o amor dos Xavante pelo Brasil apenas podia ser "uma simples extensão" do amor que sentiam pelo seu território. A aldeia Xavante no Rio das Mortes não seria "pacificada" até cinco anos mais tarde – quando um grupo do SPI [Serviço de Proteção ao Índio] mais equipado, abençoado pelo suporte aéreo, retornou à região.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.

Observação

Professor, nos livros desta coleção, os nomes dos povos indígenas foram escritos de acordo com a grafia adotada pelo Instituto Socioambiental e as resoluções da Convenção para a grafia dos nomes tribais, estabelecidas em 1953. A Convenção estabeleceu o uso da inicial maiúscula para os nomes dos povos, sendo opcional quando forem usados como adjetivo, sem flexão de número ou gênero.

A PROPAGANDA POLÍTICA

Com o objetivo de difundir a ideologia do Estado Novo entre as camadas populares, foi criado, em 1939, o **Departamento de Imprensa e Propaganda** (DIP). Ele tinha a tarefa de coordenar, orientar e centralizar as propagandas produzidas pelo governo ou por empresas privadas, controlar as produções artísticas, implantar e dirigir o programa de radiodifusão oficial do Estado e organizar manifestações cívicas, festas patrióticas, exposições e concertos. Submetido diretamente ao presidente, o DIP tornou-se um dos órgãos mais poderosos do período.

A propaganda governamental e a censura eram realizadas pelo DIP mediante o controle dos meios de comunicação e da produção cultural, como a imprensa, a indústria fonográfica e os programas radiofônicos. Além disso, eram distribuídas cartilhas voltadas para a educação de crianças e jovens com a intenção de promover a ideologia de apoio ao regime e ao governo.

Na Rádio Nacional, verbas oficiais permitiam que um elenco de grandes estrelas reproduzisse nos programas os valores e os comportamentos considerados adequados naquela época. O DIP interferia também na produção musical, incentivando canções que exaltavam o trabalho e combatiam a boemia.

O cinema e o rádio

O cinema nacional teve impulso durante a era Vargas. Por meio do **Instituto Nacional de Cinema Educativo** (Ince) e do DIP, o Estado Novo financiou, regulou e promoveu o cinema como instrumento educativo para auxiliar na difusão da imagem de um Brasil moderno e do sentimento de brasilidade na população.

Filmes como *Descobrimento do Brasil* (1937) e *Os bandeirantes* (1940), do cineasta Humberto Mauro, encomendados e financiados pelo Estado Novo, são exemplos de produções cinematográficas que exaltavam o Brasil, determinados personagens, grandes feitos e momentos de sua história.

Além do cinema, o rádio revelou-se um recurso estratégico para difundir a ideia de uma identidade e cultura nacionais e de um regime forte. Consciente disso, em 1938, o governo de Vargas lançou o programa de rádio *A Hora do Brasil*, que transmitia diariamente os principais atos do governo, música brasileira e notícias de diversas regiões do país. Em 1962, *A Hora do Brasil* passou a se chamar *Voz do Brasil*, programa que é transmitido até os dias de hoje.



ARQUIVO NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Família ouve, pelo rádio, o discurso de ano-novo do presidente Vargas, no Rio de Janeiro, 1942.

Orientações

Os meios de comunicação de massa, como o rádio, foram intensivamente utilizados para promover a identidade nacional e exaltar os feitos de Vargas. É importante observar que, em geral, as propagandas dessa época alardeavam realizações reais do governo. Contudo, mesmo não inventando fatos, era possível construir uma imagem irreal dos acontecimentos.

Essa pode ser uma ótima oportunidade para se trabalhar a ideia do uso político das imagens e, no limite, da própria história. Sem, necessariamente, inventar fatos, pode-se utilizar a história a favor de determinada ideologia, como interessava ao Estado Novo. Professor, também é interessante incentivar os estudantes a estabelecer comparações entre os métodos de propaganda política utilizados na era Vargas e os atuais, com os quais os estudantes têm contato principalmente por meio da televisão e das mídias eletrônicas (como as redes sociais, na internet).

Entre os motivos que fizeram com que o rádio se tornasse bastante popular no período, destacam-se uma programação destinada a atingir o grande público, com linguagem mais fácil e objetiva; o interesse em dinamizar a venda de produtos; e a criação de um meio de comunicação acessível aos analfabetos.

Observação

Para as grandes empresas, interessava, no rádio, a formação de uma ampla rede de divulgação que pudesse tornar suas mercadorias mais conhecidas. O rádio possibilitava atingir de forma simultânea um grande número de pessoas, de diferentes grupos sociais. O governo, por sua vez, transformou o rádio num instrumento de propaganda política. Com a difusão do rádio, esse veículo tornou-se, para grande parte da população, o mais importante meio de entretenimento e informação.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *O período varguista e suas contradições.*
- *A emergência da vida urbana e a segregação espacial.*
- *O trabalhismo e seu protagonismo político.*
- *A questão indígena durante a República (até 1964).*

Habilidades

EF09HI02

EF09HI06

EF09HI07

Respostas

2. a) No primeiro quadro, Getúlio Vargas aparece representado em 1931, durante o Governo Provisório instaurado após a tomada do poder por meio da Revolução de 1930. No quadro central, Belmonte retrata o presidente em 1935, provavelmente após o levante comunista liderado pela ANL. Por último, aparece Vargas em 1937, quando preparava o golpe que instauraria o Estado Novo.

b) A primeira imagem retrata um Getúlio revolucionário, logo após a tomada do poder por meio da Revolução de 1930. Em razão disso, Belmonte o representa com roupas do exército, que o apoiou na chegada ao poder. No desenho central, Vargas aproxima-se das elites brasileiras, pregando o discurso do Estado democrático e da legalidade. Belmonte o representa de casaca e cartola. No último quadro, Getúlio aparece com o uniforme de integralista, condenando todos os políticos. É a radicalização de Vargas, sua aproximação com a direita (posição na charge) e a crítica à democracia e aos políticos.

3. a) Segundo o texto, o SPI se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, porém, a ação do órgão se caracterizou pela transferência de povos indígenas com a intenção de "liberar" suas terras para a colonização, bem como pela repressão de suas práticas tradicionais e pela imposição de uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena.

3. b) Incentive a conversa e a troca de ideias entre os estudantes. O fato de não haver representantes indígenas dentro do SPI é algo bastante problemático: sem os representantes desses povos, os projetos e as decisões do órgão acabam acatando, de modo geral, quase que somente os interesses de uma elite política não indígena. A presença de representantes dos povos indígenas no SPI poderia promover o diálogo entre não indígenas e indígenas e a realização de projetos que fossem de encontro ao interesse daqueles povos.

4. A indústria cresceu muito entre as décadas de 1920 e 1940. As companhias estatais criadas no Estado Novo, marcado pela forte intervenção estatal, foram fundamentais para o processo de desenvolvimento industrial pelo qual o Brasil passava.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. O Estado Novo foi instaurado por meio de um golpe de Estado, liderado por Getúlio Vargas, que fechou o Congresso e cancelou as eleições presidenciais previstas para 1938. O autoritarismo do regime se aprofundou com a suspensão das liberdades civis, a censura e o controle do movimento sindical. Por outro lado, Vargas voltou suas práticas e seu discurso para a classe trabalhadora, constituindo a política que ficou conhecida como "trabalhismo", e legitimando seu poder entre a população mais pobre.

1 O governo de Vargas durante o Estado Novo teve um caráter contraditório. Politicamente, caracterizou-se como uma ditadura, mas tinha grande aprovação popular. Explique essa contradição utilizando o conceito de "trabalhismo".

2 A figura de Getúlio Vargas inspirou a criação de charges repletas de humor. Observe uma delas a seguir e responda.



ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO, SÃO PAULO

BELMONTE. A vontade do freguez..., maio 1937. Charge. Esta charge foi publicada no jornal *Folha da Noite*, São Paulo.

a) Belmonte representa Getúlio Vargas em três períodos distintos de sua carreira política. Identifique-os.

b) Relacione cada momento político do governo de Vargas com as vestimentas e os discursos representados na charge.

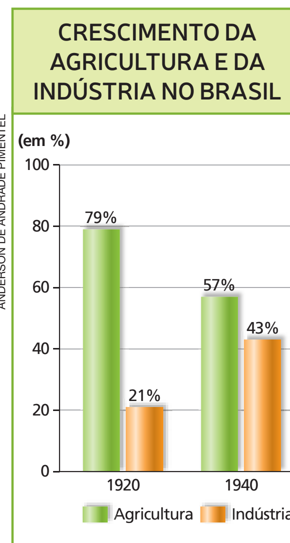
3 O SPI era o órgão do Estado brasileiro que cuidava das políticas indigenistas durante a era Vargas. Leia o texto a seguir, que fala sobre ele.

> Algumas contradições básicas existiram no âmbito do SPI: enquanto se propunha a respeitar as terras e a cultura indígena, agia transferindo índios e liberando territórios indígenas para colonização, ao mesmo tempo em que reprimia práticas tradicionais e impunha uma pedagogia que alterava o sistema produtivo indígena. [...] É no entrecruzamento dessas causas e motivações que deve ser buscada a chave para a compreensão do indigenismo brasileiro, um regime tutelar estabelecido para as populações autóctones que foi hegemônico de 1910 até a Constituição de 1988, perdurando em certa medida até os dias atuais em decorrência da força de inércia dos aparelhos de poder e de estruturas governativas.
>
> OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil.* Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. p. 114-115.

a) Levando em consideração os argumentos do texto, o que havia de positivo e o que havia de negativo para os indígenas na política praticada pelo SPI?

b) Não havia representantes dos indígenas no SPI. Em duplas, discutam e registrem suas conclusões: Quais foram as consequências disso para a formulação das políticas indigenistas?

4 Observe o gráfico a seguir.



ANDERSON DE ANDRADE PIMENTEL

Elaborado com base em dados obtidos em: D'ARAUJO, Maria Celina. *A era Vargas.* 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 52.

- Com base em seus conhecimentos de História e nas informações sobre a economia brasileira durante o Estado Novo, explique o fenômeno representado no gráfico.

CAPÍTULO

9 O retorno à democracia

Em agosto de 1942, o Brasil declarou guerra aos países do Eixo. Dois anos depois, foram enviadas tropas para combater os nazistas na Itália, conhecidas como Força Expedicionária Brasileira (FEB).

Esse desfecho pareceu surpreendente para os observadores do governo de Getúlio Vargas, pois muitos consideravam que ele, chefe de um governo ditatorial e ao mesmo tempo um líder que mobilizava as massas, parecia se aproximar mais de Mussolini e Hitler do que dos governos liberais. No entanto, a influência econômica e política de países como Inglaterra e Estados Unidos pesou bastante na decisão.

Internamente, criava-se uma contradição: como um país que lutava ao lado de países democráticos contra os governos totalitários nazifascistas mantinha, em seu próprio país, uma férrea ditadura?



Soldados brasileiros durante a Segunda Guerra Mundial, na Itália, setembro de 1944.

ARQUIVO HISTÓRICO DO EXÉRCITO, RIO DE JANEIRO

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata de questões relacionadas ao fim do Estado Novo e ao governo de Enrico Gaspar Dutra. Trata, também, do retorno de Getúlio Vargas ao poder, em 1950, dessa vez eleito pelo voto direto.

Ao trabalhar com os conteúdos deste Capítulo, destaque os efeitos da entrada do Brasil na Segunda Guerra Mundial ao lado dos Aliados, a aproximação diplomática e econômica com os Estados Unidos, o incremento de certos setores da economia brasileira, os impactos da guerra no cotidiano dos brasileiros e, finalmente, o desgaste do regime imposto por Getúlio Vargas desde 1937.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI02: *Caracterizar e compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e regional até 1954.*

EF09HI06: *Identificar e discutir o papel do trabalhismo como força política, social e cultural no Brasil, em diferentes escalas (nacional, regional, cidade, comunidade).*

Observação

A industrialização e a urbanização ocorridas no governo Vargas possibilitaram criar um mercado de trabalho de base industrial, seguido de uma política de regulamentação das relações entre patrões e empregados. Formou-se também um mercado consumidor de produtos industrializados e de hábitos urbanos. A base social do governo Vargas, formada de trabalhadores urbanos, expressava essa nova configuração do país.

O FIM DO ESTADO NOVO

Por quase três anos desde o início da Segunda Guerra Mundial, o Brasil manteve-se neutro. Contudo, em 1942, em troca de financiamentos para construir a Companhia Siderúrgica Nacional e para modernizar as Forças Armadas, o governo brasileiro permitiu que tropas dos Estados Unidos instalassem bases militares no Nordeste. Em troca, o Brasil passou a fornecer borracha e minérios para a indústria bélica dos países Aliados.

A Alemanha, contrariada, atacou, com os seus submarinos, navios mercantes brasileiros nas águas do Mediterrâneo e do Atlântico, matando cerca de 600 pessoas.

Diante dos acontecimentos, Getúlio não teve outra alternativa senão declarar guerra à Alemanha. Ao final da guerra, quando várias ditaduras, como o regime fascista na Itália e o nazista na Alemanha, foram derrotadas, a situação política de Vargas tornou-se insustentável, mesmo com os avanços econômicos e trabalhistas ocorridos no país no período.

No campo interno, apesar da censura e da repressão policial, a oposição pressionava o desgastado governo ditatorial por mudanças. Manifestações estudantis lideradas pela União Nacional dos Estudantes (UNE) contra o nazifascismo passaram a agitar o país. Até mesmo apoiadores do governo argumentavam que um país que havia lutado contra o totalitarismo não poderia viver sob uma ditadura.

Vargas ainda tentou permanecer no poder, buscando liderar a abertura política: marcou eleições presidenciais e parlamentares para dezembro de 1945 e eleições para governador e Assembleias estaduais para maio de 1946. Contudo, uma conspiração nos bastidores do governo, que envolvia militares de alta patente, opositores políticos e antigos aliados, depôs Vargas em 29 de outubro de 1945.



O JORNAL

VARGAS RENUNCIOU

Eleições a 2 de dezembro para presidente e Parlamento

O ULTIMATUM AO SR. GETULIO VARGAS

A edição de 30 de outubro de 1945 do periódico carioca *O Jornal* anuncia a renúncia de Vargas.

FUNDAÇÃO BIBLIOTECA NACIONAL, RIO DE JANEIRO

Ler a fotografia

- Além da renúncia de Vargas, que outras informações importantes estão presentes na primeira página do jornal?

Orientações

Informe aos estudantes que o envio de cerca de 25 mil soldados brasileiros para a frente de batalha foi iniciado somente em julho de 1944, já na etapa final da Segunda Guerra. A Força Expedicionária Brasileira conseguiu, de maneira geral, cumprir totalmente as principais missões atribuídas pelo comando aliado.

O jornalista William Waack, no livro-reportagem *As duas faces da glória: a FEB vista pelos seus aliados e inimigos* (São Paulo: Planeta, 2015), expõe e discute os diferentes pontos de vista de aliados e de inimigos a respeito da atuação da Força Expedicionária Brasileira na Itália. O autor se baseia em documentos, relatos e entrevistas. Há algumas “curiosidades” narradas na obra, como o desconhecimento que a maior parte dos alemães tinha a respeito da atuação dos soldados brasileiros durante a Segunda Guerra.

Sugestões para o professor:

NETO, Lira. *Getúlio (1945-1954)*: da volta pela consagração popular ao suicídio. São Paulo: Companhia das Letras, 2014. v. 3.

ORTIZ, Renato. *Cultura brasileira e identidade nacional*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1998.

Resposta

Ler a fotografia:

Incentive a observação da imagem. Além da renúncia de Vargas, é possível identificar as seguintes informações: o jornal informava que o ministro José Linhares havia assumido a presidência e que haveria eleições em dezembro para presidente e para representantes do Parlamento.

AS ELEIÇÕES E O GOVERNO DE DUTRA

Ainda em abril de 1945, pressionado pelos países Aliados a reestabelecer garantias democráticas no país, Vargas instituiu a liberdade partidária, e assim novos partidos políticos foram criados.

Após a deposição de Vargas, o cargo de presidente da república foi provisoriamente ocupado pelo presidente do Supremo Tribunal Federal, José Linhares. No final de 1945, os brasileiros voltaram a escolher o presidente do país. Essas eleições também definiram os parlamentares encarregados de elaborar uma nova Constituição federal.

Candidato até então inexpressivo, o general Eurico Gaspar Dutra foi eleito com 55,35% dos votos e tomou posse no dia 31 de janeiro de 1946.

Assim que tomou posse, Dutra alinhou-se aos Estados Unidos e rompeu relações diplomáticas com a União Soviética, fechou o PCB e cassou os mandatos de seus parlamentares.

Em relação à economia, o governo de Dutra teve duas fases distintas. Na primeira, ele liberou as importações. A medida foi um desastre, pois a importação desenfreada acabou com as reservas de moedas estrangeiras acumuladas durante a Segunda Guerra.

Na segunda fase, entre 1947 e 1950, o governo favoreceu a importação de itens considerados essenciais para a produção industrial, como máquinas e equipamentos, e restringiu a importação de outros artigos.

O combate à inflação foi o centro da política econômica interna do governo e foi feito por meio da redução drástica da emissão de moedas e dos gastos públicos. Os dois últimos anos do governo de Dutra registraram crescimento econômico, resultado de um maior intervencionismo do Estado na economia.

Partidos políticos em 1945

O Partido Social Democrático (PSD) tinha perfil conservador e identificado com as velhas elites agrárias estaduais. A União Democrática Nacional (UDN), antigetulista, combatia a intervenção do Estado na economia e nas relações entre patrões e empregados e defendia a abertura da economia ao capital estrangeiro. O Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) identificava-se com o nacionalismo e com o sindicalismo, respaldando-se na figura de Getúlio Vargas. O Partido Comunista do Brasil (PCB), liderado por Luiz Carlos Prestes, apoiava-se nos trabalhadores e defendia a democracia, a nacionalização da economia e a reforma agrária.

Eleitores aguardam para votar em São Paulo, em dezembro de 1945.



ESTADÃO CONTEÚDO

Orientações

No final de 1945, depois de 15 anos, os brasileiros voltaram a escolher o presidente do país. Essas eleições também definiram os parlamentares encarregados de elaborar uma nova Constituição.

Se desejar, informe aos estudantes que disputaram as eleições de 1945 o general Eurico Gaspar Dutra, candidato da coligação PSD-PTB, o brigadeiro Eduardo Gomes, da UDN, e Iedo Fiuza, pelo PCB. Até meados de novembro, a candidatura de Eduardo Gomes crescia, mas, dias antes das eleições, Getúlio Vargas declarou seu apoio a Dutra.

Comente também que a Constituição, promulgada ainda no primeiro ano do governo Dutra, marcou o retorno da democracia à sociedade brasileira. A nova carta reconheceu vários direitos e liberdades individuais, como a livre manifestação de pensamento e a liberdade religiosa, a liberdade de associação e a ampla garantia de defesa do acusado. Além disso, a Constituição conservou o voto secreto e obrigatório para maiores de 18 anos e manteve os analfabetos excluídos das eleições. O direito de greve foi reconhecido aos trabalhadores, mas de forma extremamente restritiva: a legislação trabalhista classificou a maioria das ocupações como "atividades essenciais", proibindo, na prática, as paralisações.

Observação

Professor, os conteúdos desta página favorecem novamente o desenvolvimento das habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

Orientações

Muitos estudiosos desenvolveram, entre os anos 1950 e 1960, o conceito de populismo para explicar certas configurações de poder em algumas repúblicas latino-americanas da época. Para o caso brasileiro, a crise das oligarquias permitiu o surgimento de governantes carismáticos que se consolidaram no poder com o apoio massivo das classes populares, favorecidas por medidas como a legislação trabalhista, mas que ao mesmo tempo eram mantidas sob a tutela do Estado. O outro ponto de apoio importante do populismo seria a política de desenvolvimento industrial, com base em investimentos públicos e privados. Para esses autores, no Brasil, o fenômeno do populismo se estende da era Vargas, principalmente a partir de 1937, até o golpe militar de 1964.

Sugestões para o professor:

IANNI, Octavio. *A formação do Estado populista na América Latina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

PRADO, Maria Lígia Coelho. *O populismo na América Latina*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

WEFFORT, Francisco C. *O populismo na política brasileira*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

VARGAS VOLTA AO PODER

"Bota o retrato do velho outra vez... bota no mesmo lugar." Assim começava a marchinha que saudava o retorno de Getúlio Vargas à presidência da república em 1950, dessa vez eleito pelo voto direto.



ESTADÃO CONTEÚDO

Comércio atacadista na cidade de São Paulo (SP), em 1950. Esse período foi marcado por grande oscilação econômica e inflacionária no país.

Nas eleições de 1950, Vargas derrotou o candidato apoiado por Dutra, e, assim, retornou à presidência da república, mostrando que seu prestígio político ainda era muito forte.

Vargas recebeu de Dutra um país com desequilíbrio nas contas públicas e elevada inflação, mas logo essas dificuldades foram contornadas. Em 1951, a inflação caiu, as exportações superaram as importações, a indústria de base foi ampliada e o crescimento econômico do país atingiu 7%. Porém, nos anos seguintes, esses avanços econômicos foram em parte reduzidos, principalmente porque os Estados Unidos diminuíram os recursos para investimentos no Brasil. Além disso, a inflação voltou a crescer, encarecendo o custo de vida, sobretudo do trabalhador.

O cenário político do segundo governo de Vargas foi marcado pela instabilidade e por uma intensa polarização. De um lado, estava o **nacional-estatismo**, representado por Vargas, que defendia o fortalecimento do capitalismo nacional, a criação de empresas estatais em setores estratégicos e a ampliação de leis sociais e de políticas públicas intervencionistas. Do outro, o **liberal-conservadorismo**, que pregava a liberalização (desregulamentação) da economia e do mercado de trabalho, a abertura do mercado nacional a investimentos estrangeiros e o alinhamento incondicional do país aos Estados Unidos.

Com auxílio da grande imprensa, a oposição a Vargas se empenhou em desqualificar seu governo e mobilizar a população contra o presidente. Seus opositores criticavam não apenas a administração e a política econômica estatal, como também acusavam Vargas de ser corrupto e violento.

Observação

Professor, mais recentemente, novos estudos têm questionado a pertinência do conceito de populismo. A obra organizada por Jorge Ferreira traz uma coletânea de artigos que discutem essa questão: FERREIRA, Jorge (Org.). *O populismo e sua história*: debate e crítica. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

A nacionalização do petróleo

Um dos mais representativos exemplos das disputas entre nacionais-estatistas e liberais-conservadores no governo de Vargas foi a fundação da Petrobras.

O tema da exploração e da comercialização do petróleo, uma fonte de energia e matéria-prima estratégica para o crescimento econômico, polarizava as opiniões na sociedade. De um lado, os nacionalistas defendiam o direito exclusivo das companhias brasileiras na exploração do produto; de outro, os liberais pregavam a abertura da exploração para as empresas estrangeiras.

A partir de 1947, a campanha "**O petróleo é nosso**", inicialmente apoiada por pequenos grupos de militares nacionalistas, jornalistas e estudantes, tomou corpo, e deu sustentação para a criação, em 1953, da Petrobras. Essa empresa estatal, então, passou a ter o monopólio sobre as atividades de exploração do petróleo, exceto sobre a distribuição dos derivados do produto, em todo o território nacional.

Além de garantir o monopólio do petróleo, Vargas também propôs, em 1954, a criação da Eletrobras, com o objetivo de construir usinas geradoras de energia elétrica para suprir a demanda energética do país. Porém, o projeto enfrentou forte oposição e a empresa só foi instalada em 1962.

Outra instituição estatal criada por Vargas para impulsionar a economia foi o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE). A instituição tinha a tarefa de financiar novos projetos públicos e privados para o desenvolvimento econômico do Brasil, como os de reaparelhamento de portos e ferrovias e de ampliação do potencial elétrico.



▸ GETÚLIO. Direção: João Jardim. Brasil, 2014. Duração: 100 min. Filme sobre a vida e a trajetória política de Getúlio Vargas.



COLEÇÃO PARTICULAR

Cartaz alusivo à criação da estatal do petróleo, c. 1953.

Texto complementar

O texto a seguir fala sobre como o petróleo nem sempre teve participação massiva na matriz energética brasileira, fornecendo informações sobre o consumo brasileiro na década de 1950.

Quando Vargas apresentou, em 1951, seu projeto sugerindo a criação da Petrobras, nosso consumo de petróleo era pouco significativo. O precioso "ouro negro" contribuía apenas com 10% dos gastos energéticos brasileiros e o seu emprego pelo Brasil era relativamente baixo. [...] Entretanto, apesar de ser um consumidor modesto e um produtor ainda mais tímido de combustíveis líquidos, o "problema do petróleo" já havia se tornado uma polêmica nacional. [Na década de 1930], o petróleo se tornara um produto importante nas economias mais avançadas do globo, como os EUA, a Grã-Bretanha e França [...].

MARTINS, Luis Carlos dos Passos. Petróleo e "nacionalismo" no segundo governo Vargas: o debate em torno da criação da Petrobras. *Historiae*, v. 6, n. 2, 2015. p. 403-404.

Observação

Em 1858, o Marquês de Olinda cedeu o direito de extração de betume nas margens do rio Marau, no atual estado da Bahia, a José Barros de Pimentel. Posteriormente, o primeiro caso de sucesso numa perfuração de poço de petróleo no Brasil ocorreu em 1930. Após esse evento, o governo criou diversas medidas, como a fundação, em 1938, do Conselho Nacional do Petróleo (CNP), que determinava que as jazidas descobertas pertenceriam à União. O primeiro poço de petróleo foi descoberto em janeiro de 1939, em Lobato (no atual estado da Bahia).

Orientações

Espera-se que os estudantes percebam o suicídio do presidente como um gesto político, o que é comprovado pela carta-testamento, que será analisada detalhadamente na seção "Atividades" deste Capítulo. Na carta, Getúlio apresenta um verdadeiro memorial de suas realizações, acusa seus inimigos e se coloca como "pai do povo", em nome de quem executa o gesto final: o suicídio, tratado como "sacrifício" em nome do povo.

Pode-se afirmar que o presidente teve sucesso, pois, acuado pela enorme crise do período final de seu governo, encontrou um caminho para sobreviver politicamente, como herói, na memória do povo. Essa discussão constitui, novamente, um momento propício para o trabalho com as habilidades **EF09HI02** e **EF09HI06**.

O fim do governo de Vargas

O jornalista Carlos Lacerda, proprietário do jornal *Tribuna de Imprensa*, era o líder da oposição a Getúlio. Nas colunas do seu jornal, Lacerda fazia uma série de acusações políticas e pessoais contra Vargas. Em 5 de agosto de 1954, o chefe da segurança de Vargas, Gregório Fortunato, articulou uma tentativa frustrada de assassinar Lacerda. O jornalista sobreviveu, mas o major da Aeronáutica que o acompanhava, Rubens Vaz, foi assassinado.

Após o episódio, oficiais superiores e subalternos das Forças Armadas foram pressionados pela imprensa a derrubarem o presidente. Entre renunciar ou sofrer um golpe militar, o presidente recorreu à saída trágica: na noite de 24 de agosto de 1954, no Palácio do Catete, Vargas pôs fim à sua vida com um tiro no peito. Deixou uma **carta-testamento**, responsabilizando seus inimigos internos, aliados a grupos estrangeiros, pelas dificuldades enfrentadas pelo povo brasileiro.

A comoção pelo suicídio de Vargas espalhou-se por todo o país. Motins populares irromperam em várias cidades. Sedes dos principais jornais e partidos políticos de oposição, além da embaixada dos Estados Unidos, no Rio de Janeiro, foram depredadas. Essas manifestações impediram a tomada do poder pelos militares. Assim, o vice-presidente, Café Filho, assumiu a presidência, garantindo a realização das eleições em 1955.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

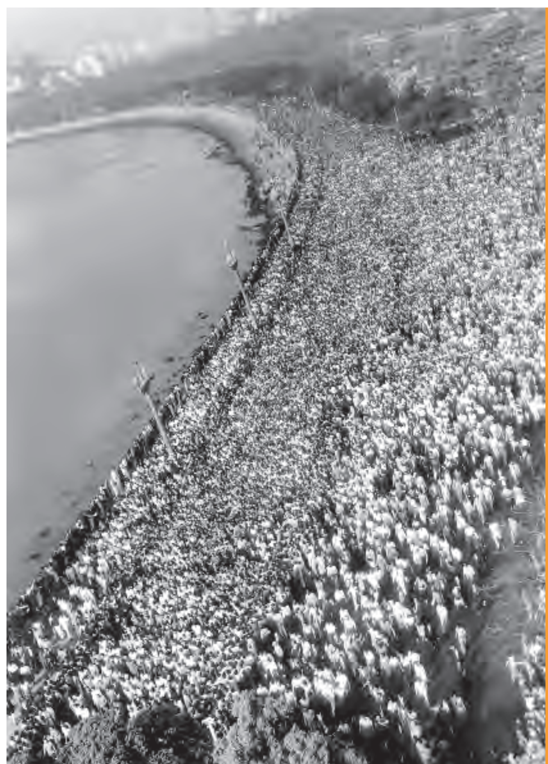


documento

O CORTEJO DE GETÚLIO

No dia seguinte ao suicídio de Getúlio Vargas, seu corpo foi transportado do Palácio do Catete ao aeroporto Santos Dumont, na cidade do Rio de Janeiro, pois ele seria velado e sepultado em sua terra natal, São Borja (RS). A fotografia ao lado retrata a passagem do cortejo pela Praia do Flamengo.

- O que é possível concluir sobre a forma como Vargas era visto pela população da cidade do Rio de Janeiro observando a fotografia? Justifique.



CPDOC – FUNDAÇÃO GETÚLIO VARGAS, RIO DE JANEIRO

Cortejo fúnebre de Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, em 25 de agosto de 1954.

Resposta

A observação da fotografia permite perceber que Vargas tinha popularidade muito alta, pois há uma verdadeira multidão em seu cortejo. Vale destacar que a fotografia desta página pode ser analisada pelos estudantes no sentido de se compreender o alcance do governo de Vargas e sua popularidade.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. a) As principais medidas econômicas promovidas por Vargas foram a criação do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico (BNDE) e da Petrobras. O objetivo dessas medidas era modernizar a economia do Brasil, investindo nas indústrias nacionais.

1 Getúlio Vargas voltou à presidência da república nas eleições de 1950. Sobre o seu segundo governo, responda às questões a seguir.

a) Que medidas econômicas marcaram o governo de Vargas? Quais eram seus objetivos?

b) Cite os principais fatores que levaram à crise política do governo de Vargas.

2 Getúlio Vargas deixou uma carta para justificar seu suicídio. Leia, a seguir, alguns trechos dessa carta e responda às questões.

> [...] Voltei ao governo nos braços do povo. A campanha subterrânea dos grupos internacionais aliou-se à dos grupos nacionais revoltados contra o regime de garantia do trabalho. [...] Quis criar a liberdade nacional na potencialização das nossas riquezas através da Petrobras e, mal começa esta a funcionar, a onda de agitação se avoluma. A Eletrobras foi obstaculada até o desespero. Não querem que o trabalhador seja livre. Não querem que o povo seja independente.
>
> [...]
>
> Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre convosco. Quando vos humilharem, sentireis em vosso peito a energia para a luta por vós e vossos filhos. Quando vos vilipendiarem, sentireis no pensamento a força para a reação. Meu sacrifício vos manterá unidos e meu nome será vossa bandeira de luta. [...] Era escravo do povo e hoje me liberto para a vida eterna. Mas esse povo de quem fui escravo não mais será escravo de ninguém. Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço do seu resgate. [...] Serenamente dou o primeiro passo no caminho da eternidade e saio da vida para entrar na história.

CARTA-testamento de Getúlio Vargas [24 ago. 1954]. In: DORATIOTO, F. F. Monteoliva; DANTAS FILHO, José. *De Getúlio a Getúlio*: o Brasil de Dutra e Vargas, 1945 a 1954. 6. ed. São Paulo: Atual, 1991. p. 74-78.

a) A quem a carta de Vargas é dirigida? Que trecho da carta comprova a intenção de sua narrativa?

b) Com quais palavras ele se refere à sua vitória nas eleições para presidente da república em 1950?

c) De acordo com a carta, algumas das políticas de Vargas despertaram a ira de certos grupos. Quais são as políticas e quais são os grupos que se opuseram a ela?

d) O suicídio do presidente Vargas é visto por grande parte dos estudiosos como um gesto político. Que aspectos da carta podem comprovar essa opinião?

3 Getúlio Vargas é um dos personagens mais controversos da história brasileira. Considerado por alguns um defensor incondicional dos interesses nacionais e por outros um ditador populista, seu suicídio, em 24 de agosto de 1954, ajudou a transformá-lo em mito. Agora, vocês vão fazer um debate sobre a figura de Getúlio Vargas.

a) Sob a orientação do professor, dividam-se em três grupos: um para defender as ações do governo de Vargas; o segundo para combatê-las; e o terceiro para fazer questionamentos para os dois primeiros.

b) Os três grupos vão pesquisar publicações impressas ou eletrônicas que analisam o governo de Vargas. Anotem dados que podem sustentar os argumentos da defesa e os da acusação. É importante que o grupo da defesa tenha argumentos para polemizar com o grupo da acusação, e vice-versa; da mesma forma, o terceiro grupo deve estar preparado para questionar ambos. Não se esqueçam de anotar a bibliografia consultada.

c) Os dois grupos oponentes devem preparar os argumentos de defesa ou os de acusação; enquanto o terceiro grupo deve elaborar previamente algumas questões.

d) Realizem o debate no dia combinado previamente com o professor. Ao final, avaliem o resultado do trabalho.

3. Atividade de debate. É importante incentivar a pesquisa para que os grupos tenham subsídios para realizar o debate. Para muitos pesquisadores, o início da era Vargas representou um momento de ruptura com as antigas estruturas sociais, econômicas e políticas até então vigentes no Brasil. Afinal, nesse período a industrialização e a urbanização se intensificaram. Muitos estudiosos também afirmam que o governo Vargas consolidou mudanças que já estavam em curso na sociedade, e que renovou antigas estruturas de opressão e exclusão social vigentes no país. Os dois argumentos estão corretos em alguns pontos e exageram em outros. Seja como for, até hoje são visíveis em nossa sociedade algumas heranças da era Vargas.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *Experiências republicanas e práticas autoritárias: as tensões e disputas do mundo contemporâneo.*
- *O período varguista e suas contradições.*
- *A emergência da vida urbana e a segregação espacial.*
- *O trabalhismo e seu protagonismo político.*

Habilidades

EF09HI02

EF09HI06

Respostas

1. b) A alta inflacionária levou ao aumento do custo de vida no Brasil, afetando principalmente os trabalhadores. As medidas de cunho nacionalista tomadas por Vargas, como a criação da Petrobras, desagradaram os setores dominantes da sociedade brasileira, como os grandes empresários ligados ao capital estrangeiro e os chefes das Forças Armadas. Esses fatores tornaram a permanência de Vargas no poder cada vez mais difícil.

2. a) Getúlio Vargas se dirige ao povo brasileiro. Pode-se constatar no trecho: "Nada mais vos posso dar, a não ser meu sangue. Se as aves de rapina querem o sangue de alguém, querem continuar sugando o povo brasileiro, eu ofereço em holocausto a minha vida. Escolho este meio de estar sempre convosco.".

b) "Voltei ao governo nos braços do povo".

c) Os grupos internacionais contrários à política econômica de cunho nacionalista, inclusive à criação de estatais monopolistas como a Eletrobrás e a Petrobras, e os grupos nacionais contrários às leis que beneficiavam os trabalhadores.

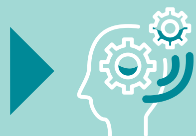
d) Na carta, Getúlio acusa seus inimigos e trata o suicídio como um "sacrifício" em nome do povo. Pode-se afirmar que seu suicídio teve caráter político, já que, dessa forma, Vargas encontrou uma maneira de sobreviver politicamente na memória do povo e da nação. Essa intenção é sugerida em diversas passagens da carta, como na seguinte: "Meu sacrifício ficará para sempre em sua alma e meu sangue será o preço de seu resgate".

Seção Para refletir

Em consonância com a **Competência Geral da Educação Básica** n. **2**, esta seção incentiva o estudante *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas* (**2**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **3** e n. **4**, os conteúdos trabalhados nesta seção incentivam o estudante a e*laborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**) e *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

Habilidade
EF09HI02



para refletir

QUAIS SERIAM AS SEMELHANÇAS E AS DIFERENÇAS ENTRE O ESTADO NOVO E OS REGIMES TOTALITÁRIOS EUROPEUS?

No mesmo período em que o Estado Novo foi instalado no Brasil, importantes países da Europa estavam sob regimes totalitários. Era o caso da Alemanha (com Hitler), da Itália (com Mussolini) e da Espanha (com Franco).

É muito comum que os historiadores brasileiros façam comparações entre o Estado Novo e esses regimes, principalmente entre o fascismo italiano e o Estado Novo. Contudo, todos os estudiosos tomam muito cuidado ao realizá-las, pois é necessário levar em consideração os diferentes contextos nacionais em que cada governo foi instalado.

Entender a história do Estado Novo e dos regimes totalitários da Europa do passado, bem como os mecanismos que os governantes usavam para manter-se no poder, é importante para que possamos repensar o presente, reelaborando a forma como nos comunicamos e nos relacionamos com nossos governantes no regime democrático.

Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus? Para refletir sobre isso, você vai ler alguns textos. Vamos lá?



COLEÇÃO PARTICULAR

No Palácio do Catete, Rio de Janeiro, Getúlio Vargas, ainda chefe do governo provisório, recebe Italo Balbo, ministro considerado braço direito de Mussolini. Em visita ao Brasil, o ministro italiano afirmou: “Trago a saudação da Itália fascista ao Brasil novo”. Fotografia de 1931.

1. Se desejar, explique aos estudantes que o trecho 1, na verdade, indica características tanto dos modelos totalitários europeus como do "modelo" brasileiro de autoritarismo. A autora do texto deixa claro que o Estado Novo no Brasil adaptou seus elementos às necessidades da realidade nacional, mas se inspirou no modelo europeu. Assim, as características do Estado Novo, inspiradas nos modelos europeus, são as seguintes: Estado forte; personificação do poder central; crítica à democracia parlamentar; luta contra a pluralidade de partidos; combate às "ideias exóticas"; política imigratória antissemita; emprego de mecanismos de controle social e político (concretizado no Dops) e de legitimação (concretizado no DIP).

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Trecho 1

Inúmeras foram as evidências de que Vargas considerava o fascismo europeu um modelo a ser imitado, adaptando-o às necessidades da realidade nacional: a ideia de um Estado forte, a personificação do poder central, a crítica à democracia parlamentar, a luta contra a pluralidade de partidos, o combate às "ideias exóticas", a adoção de uma política imigratória antissemita, o emprego de mecanismos de controle social e político (Dops) e de legitimação (DIP).

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999. p. 334.

Trecho 2

Havia muitas semelhanças com a doutrina fascista, e foi a partir dos aspectos comuns que muitas vezes o Estado Novo foi identificado com o fascismo.

Dentre esses pontos comuns, pode-se destacar a valorização da missão histórica da nação representada pelo Estado; o reconhecimento dos direitos individuais, mas apenas daqueles que não entravam em conflito com as necessidades do Estado soberano; [...] o antiliberalismo e o antiparlamentarismo. [...]

[Porém], o regime fascista italiano resultou de um movimento organizado que tomou o poder. O partido teve um papel fundamental como propulsor das transformações por que iria passar o novo Estado, era uma entidade que "representava" a vontade da nação, mobilizando intensamente a população e chegando a assumir feições militarizadas. Já o regime de 1937 no Brasil não resultou da tomada do poder por nenhum movimento revolucionário, nem era sustentado por qualquer partido. A mobilização e organização das massas em milícias também era recusada, como o demonstra o caso da Organização Nacional da Juventude, que foi transformada em um programa de educação moral e cívica.

Ainda que haja semelhanças no tocante ao cerceamento da liberdade individual, percebe-se assim que tanto do ponto de vista doutrinário como da realidade histórica, o Estado Novo brasileiro não foi a reprodução literal do fascismo italiano.

ESTADO Novo e Fascismo. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/EstadoNovoFascismo>. Acesso em: 4 nov. 2017.

1. O trecho 1 cita diversas características do Estado Novo que foram inspiradas nos modelos totalitários europeus. Identifique essas características.

2. O trecho 2 amplia a discussão sobre o tema desta seção, enumerando algumas diferenças entre o Estado Novo e o fascismo. Identifique essas diferenças, explicando por que o Estado Novo brasileiro não foi a reprodução literal do fascismo italiano.

3. Agora, reúna-se com um colega e escrevam um pequeno texto coletivo com o seguinte tema: Quais seriam as semelhanças e as diferenças entre o Estado Novo e os regimes totalitários europeus?

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como a disputa pelo poder entre as elites dos diferentes estados brasileiros contribuiu para o fim da Primeira República?

2. Quais razões explicam a instauração do Estado Novo no Brasil?

3. Como as mudanças políticas do Estado Novo repercutiram na sociedade e na cultura brasileiras?

4. Por que a participação brasileira na guerra ao lado dos Aliados contribuiu para o desgaste do Estado Novo?

5. Quais posições políticas antagônicas marcaram o segundo governo Vargas?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e fichas para registro do desempenho deles neste segundo bimestre.

Respostas

2. Nesta questão, os estudantes têm a oportunidade de dar prosseguimento ao raciocínio e à realização da comparação entre o Estado Novo e os regimes totalitários da Europa, desta vez identificando algumas diferenças entre eles. De acordo com o trecho 2, algumas diferenças estariam já na forma de se estabelecer no poder: falando especificamente sobre o regime fascista italiano, o trecho 2 nos mostra que esse governo resultou de um movimento organizado que tomou o poder; na ocasião, o partido teve papel fundamental como canal das transformações a serem feitas no Estado, e ele era uma entidade que "representava" a vontade da nação, assumindo feições militarizadas. No Estado Novo isso não ocorreu: o regime de 1937 no Brasil não resultou da tomada do poder por nenhum movimento revolucionário, nem era sustentado por um partido. Além disso, a mobilização e a organização das massas em milícias nunca existiram no cenário brasileiro.

3. Resposta pessoal. É esperado que os estudantes retomem seus conhecimentos e façam, em conjunto, uma pequena síntese. Se desejar, peça a eles que elaborem um parágrafo com as conclusões a respeito da comparação. Depois, você pode pedir a cada dupla que leia em voz alta o parágrafo elaborado e, depois, organizar uma pequena exposição do trabalho dos estudantes.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "O mundo bipolar", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais* e *A história recente*.

Os conteúdos da Unidade estão em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **2**, n. **9** e n. **10**, transcritas nas páginas XX e XXI deste **Manual do Professor** (em "Orientações Gerais").

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1** e n. **4**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar os estudantes a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

UNIDADE V

O mundo **bipolar**

Um extenso muro dividiu por mais de 25 anos a cidade de Berlim, na Alemanha, tornando-se um dos símbolos mais contundentes da polarização do mundo durante a Guerra Fria. De um lado, ficava a parte da cidade pertencente a um país socialista. Do outro, a parte pertencente a um país capitalista. Fotografia de 1987.

126

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste terceiro bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Mostra científica da Guerra Fria", que integra os componentes curriculares História e Ciências);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "O movimento feminista ontem e hoje"; "O movimento negro e a conquista de direitos civis"; "História em quadrinhos sobre Nelson Mandela".



SHAUN HIGSON/ALAMY/FOTOARENA

Quando a Segunda Guerra Mundial terminou, em 1945, grande parte da humanidade atingida pelo conflito respirava aliviada. A derrota da intolerância nazista prometia então um mundo de paz e de convívio harmonioso entre os povos. A estruturação da Organização das Nações Unidas (ONU), que tinha como objetivo evitar todo e qualquer conflito internacional, parecia tentar concretizar essa promessa.

Não demorou muito para os otimistas perceberem que se iniciaria outra guerra, também de proporções globais, acrescida, entretanto, de um agravante: a produção e o armazenamento de armas nucleares. Começava a Guerra Fria.

Você já ouviu falar da Guerra Fria? Sabe que conflitos aconteceram em diferentes países do mundo por causa dessa guerra?

Você verá nesta Unidade:

- A disputa ideológica, militar e econômica entre Estados Unidos e União Soviética
- A divisão do mundo em blocos de influência
- Reformas e revoluções no mundo capitalista e no mundo comunista
- Os conflitos armados durante a Guerra Fria
- O conflito entre árabes e judeus

Nesta Unidade

Esta Unidade trata do cenário mundial após o término da Segunda Guerra Mundial, abordando os principais acontecimentos da segunda metade do século XX. A Guerra Fria, a construção do Muro de Berlim, os principais movimentos de contestação ao capitalismo, a revolução socialista na China, a Guerra do Vietnã, a Guerra da Coreia, a Revolução Cubana e os conflitos no Oriente Médio são alguns dos eventos estudados ao longo dos Capítulos que compõem a Unidade.

É importante notar que todos esses acontecimentos, em alguma medida, expressavam o contexto da Guerra Fria, as rivalidades ideológicas entre comunistas e capitalistas e a disputa por áreas de influência que formavam cada um dos blocos.

Sobre a imagem

Converse com os estudantes sobre o simbolismo do muro de Berlim e peça a eles que observem a fotografia das páginas de abertura da Unidade e imaginem a vida das pessoas em cada um dos lados do muro. Estimule-os a pensar sobre o significado desta divisão para as populações que viviam na Berlim Ocidental e Oriental, muitas vezes com parentes que ficaram separados e que foram impedidos de transitar livremente por seus territórios. Oriente-os a refletir sobre o contexto histórico da divisão do mundo em dois blocos (socialista e capitalista) e a defesa extremada de cada uma das posições.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *A questão da Palestina.*
- *A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.*
- *A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.*
- *A Revolução Cubana e as tensões entre Estados Unidos da América e Cuba.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda a Guerra Fria, tratando, com detalhes, da disputa ideológica entre os blocos socialista e capitalista, liderados, respectivamente, pela União Soviética e pelos Estados Unidos.

Informe aos estudantes que a ilustração inserida nesta página, representando a águia estadunidense e o urso soviético, símbolos de cada uma das potências, reproduz a metáfora do texto de que a Guerra Fria significou a transformação de todo o planeta em objeto de disputa, como num jogo de tabuleiro.

Sugerimos, também, chamar a atenção dos estudantes para o símbolo dos Jogos Olímpicos, que está presente tanto no urso quanto na águia, em uma alusão às disputas que os dois países travaram no campo dos esportes. Vale lembrar que o urso foi o símbolo das Olimpíadas de Moscou (1980), boicotadas pelos Estados Unidos e por outros países do bloco capitalista. A águia, por sua vez, foi o símbolo das Olimpíadas de Los Angeles (1984), boicotadas pela União Soviética e por países do Leste Europeu. Nessa oportunidade, o professor poderá comentar que a rivalidade entre as superpotências não se limitou ao campo geopolítico e à disputa por medalhas nos Jogos Olímpicos. Ela também se estendeu ao cinema, ao campo científico e à corrida espacial.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI28: *Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.*

Material Digital Audiovisual
• Videoaula: *A Guerra Fria e os Jogos Olímpicos*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

CAPÍTULO 10

A Guerra Fria

A Segunda Guerra Mundial destruiu a ordem internacional existente até então. As antigas potências europeias caíram e, em seu lugar, o mundo observou a ascensão dos Estados Unidos e da União Soviética. Assim, quando a derrota alemã na Segunda Guerra já se tornava evidente em 1944, os projetos dessas duas grandes potências para o pós-guerra começavam a se afirmar.

Em 1945, os principais líderes aliados reunidos nas conferências de Ialta (fevereiro) e Potsdam (julho-agosto) definiram a partilha do mundo em áreas de influência dos Estados Unidos e da União Soviética. Eles também estabeleceram a divisão da Alemanha e de sua capital, Berlim, em quatro zonas internacionais: francesa, britânica, soviética e estadunidense.

A aliança circunstancial que aproximou as duas potências rivais durante a Segunda Guerra se desfez e se transformou em disputa aberta após 1945, período que ficou conhecido como **Guerra Fria**. O conflito recebeu esse nome porque a tensão entre essas superpotências nunca se concretizou em um enfrentamento direto entre elas.

> Durante os tempos da Guerra Fria, o planeta era encarado como uma espécie de enorme tabuleiro [...]. A partida era disputada por dois jogadores, Estados Unidos e União Soviética, empenhados em manter as posições que já haviam conquistado [...] e, tanto quanto possível, tomar novas áreas do adversário. Nenhum país ou região do globo era considerado fora dos limites do jogo: cada casa do tabuleiro estaria, forçosamente, sob domínio de um ou de outro competidor. [...]

DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. *Guerra Fria*: a era do medo. São Paulo: Ática, 1999. p. 37.


CARLOS CAMINHA

Ilustração atual que satiriza a disputa entre Estados Unidos (simbolizados pela águia Sam) e União Soviética (simbolizada pelo urso Misha) por áreas de influência durante a Guerra Fria.

Observação

É importante notar que na Guerra Fria iniciou-se a era dos “007s”, dos espiões que se esforçavam para descobrir e sabotar os passos do inimigo. Mas eles não ficaram restritos apenas às políticas de Estado; o mal se infiltrou na população, perseguindo comportamentos suspeitos, rotulando e punindo os considerados culpados por crimes ideológicos. Foi assim nos Estados Unidos, na União Soviética e até mesmo no Brasil.

CAPITALISTAS × COMUNISTAS

Os Estados Unidos saíram da Segunda Guerra fortalecidos: suas perdas humanas eram bem menores do que as dos países europeus, sua economia cresceu e o país tinha o monopólio das armas nucleares. Esse cenário favorável ajudou os estadunidenses a se sentirem confiantes para se voltarem contra aquele que consideravam seu verdadeiro inimigo: a União Soviética.

Em 1947, o então presidente dos Estados Unidos, Harry Truman, fez um pronunciamento em que se comprometia a prestar assistência a qualquer país que precisasse conter o avanço do comunismo no território. Esse discurso lançou as bases da **Doutrina Truman**, uma ofensiva contra a expansão comunista no mundo. Nesse mesmo ano, o governo estadunidense pôs em prática o **Plano Marshall**. Por meio dele, os Estados Unidos concediam empréstimos a juros baixos aos governos europeus ocidentais para auxiliá-los a reconstruir suas economias, seriamente devastadas pela guerra.

A última etapa da ofensiva estadunidense no início da Guerra Fria ocorreu em 1949, com a criação da **Organização do Tratado do Atlântico Norte** (Otan), reunindo os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá em uma aliança militar permanente. O objetivo da organização era assegurar a defesa de seus membros contra a ameaça do avanço soviético.

Por seu lado, a União Soviética havia cumprido um papel decisivo na derrota nazista na Europa e chegou ao final do conflito devastada pelos combates travados contra os alemães na frente oriental. Em um primeiro momento, portanto, o governo soviético precisou dedicar prioridade absoluta à reconstrução do país.

Temendo que a aceitação dos recursos do Plano Marshall ameaçasse seus interesses na Europa Oriental, o governo da União Soviética pressionou as **democracias populares** da região a recusarem a ajuda. Assim, como uma resposta ao avanço estadunidense, foi criado, em setembro de 1947, o **Comitê de Informação dos Partidos Comunistas e Operários** (Cominform), com a finalidade de coordenar e controlar ideologicamente as ações dos Partidos Comunistas da Europa Oriental.



YANGCHAO/SHUTTERSTOCK

Selo português comemorativo do décimo aniversário da fundação da Otan.



▶ FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. *Da Guerra Fria à nova ordem mundial*. São Paulo: Contexto, 2003.
Este livro traz uma análise da Guerra Fria, abordando seus impactos na vida dos cidadãos comuns e suas heranças nos dias de hoje.

Democracia popular

Termo utilizado para designar o regime político socialista surgido após a Segunda Guerra Mundial na Europa Oriental.

Orientações

Para a compreensão da Guerra Fria é importante que os estudantes tenham clareza dos campos em que se travou essa disputa e das estratégias desenvolvidas pelos Estados Unidos e pela União Soviética para suplantar seu oponente. Se, por um lado, as superpotências não se enfrentaram diretamente nos campos de batalha, ambas se lançaram na corrida armamentista e apoiaram lados opostos em litígios regionais; bons exemplos foram a Guerra do Vietnã, a Guerra da Coreia e a Guerra do Afeganistão. Mas os campos de disputa privilegiados nos tempos da Guerra Fria eram outros: a disputa por áreas de influência e a guerra ideológica.

Neste momento, destacamos a Doutrina Truman e o Plano Marshall, que objetivava a manutenção da Europa Ocidental sob a esfera de influência estadunidense. Destacamos, também, a criação da Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), reunindo os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá, com o objetivo de garantir a defesa de seus membros contra o “perigo” soviético. Como resposta a essas medidas estadunidenses, em 1947 foi criado o Comitê de Informação dos Partidos Comunistas e Operários (Cominform).



Sugestão para o professor:

FARIA, Ricardo de Moura; MIRANDA, Mônica Liz. *Da Guerra Fria à nova ordem mundial*. São Paulo: Contexto, 2003.

Observação

Em razão da sucessão destes eventos – Doutrina Truman e Plano Marshall; Doutrina Jdanov (versão soviética da Doutrina Truman); e Cominform –, muitos estudiosos tendem a definir 1947 como o marco inicial da Guerra Fria. Não existe, no entanto, consenso quanto à data do início do evento. A rigor, alguns especialistas falam de uma lenta construção de rivalidades entre o ocidente capitalista e a Rússia desde o triunfo da Revolução Bolchevique, de 1917, quando esta aparecia como uma espécie de “corpo estranho” no cenário internacional do pós-Primeira Guerra.

Orientações

Se desejar, peça aos estudantes que observem com atenção o mapa reproduzido nesta página. Eles devem se atentar para a localização de Berlim (tanto a ocidental quanto a oriental) na zona de influência soviética. Ou seja, Berlim Ocidental, capitalista, era um enclave em zona soviética e, depois de 1949, em território alemão oriental.

É interessante conversar com os estudantes sobre a divisão da Alemanha em dois Estados; é possível dizer que essa divisão marcava, de modo concreto, a divisão do mundo em dois sistemas socioeconômicos antagônicos. Segundo o historiador Eric Hobsbawm,

> Os 45 anos que vão do lançamento das bombas atômicas até o fim da União Soviética não formam um período homogêneo único [...]. Apesar disso, a história desse período foi reunida sob um padrão único pela situação internacional peculiar que o dominou até a queda da URSS: o constante confronto das duas superpotências que emergiram da Segunda Guerra Mundial na chamada “Guerra Fria”.
>
> HOBSBAWM, Eric. *Era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p. 223.

Alemanha dividida

A divisão da Alemanha e sua capital Berlim em quatro zonas internacionais, definidas na Conferência de Ialta, criou uma situação singular. Uma parte de Berlim ficava na região da Alemanha controlada pelos soviéticos, enquanto os setores da cidade monitorados pelas potências capitalistas ficaram isolados, ligados ao restante do território sob controle das potências capitalistas apenas por uma estrada e uma via férrea.

Em junho de 1948, Estados Unidos, Grã-Bretanha e França anunciaram o desejo de reforçar a integração alemã à Europa Ocidental e unificaram as três zonas de ocupação em uma zona econômica única, originando **Berlim Ocidental**. A União Soviética, temendo a ameaça de uma Berlim capitalista e unificada na zona de ocupação soviética, bloqueou as duas vias de comunicação entre Berlim e a Alemanha Ocidental, impedindo a circulação de bens e alimentos à população.

Como resposta, os Estados Unidos estabeleceram uma ponte aérea contínua com voos entre a cidade de Frankfurt e o aeroporto de Berlim Ocidental, que conseguiu abastecer por quase um ano uma população de cerca de 2 milhões de habitantes. Em maio de 1949, considerando que o bloqueio não tinha efeito, o governo soviético o suspendeu.

Em setembro desse mesmo ano foi criada a **República Federal da Alemanha** (RFA), com um governo alinhado às potências capitalistas, cuja capital era **Bonn**. No mês seguinte, no lado soviético, foi fundada a **República Democrática Alemã** (RDA), de orientação socialista, com capital em **Berlim Oriental**.

Assim, em um espaço curtíssimo de tempo, a Alemanha deixou de ser um só país. A divisão da poderosa nação alemã em dois Estados marcava, de modo concreto, a divisão do mundo em dois sistemas socioeconômicos antagônicos.



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas stratégique*. Paris: Complexe, 1988. p. 40, 97.

O endurecimento no bloco socialista

A rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética se intensificou após a divisão formal da Alemanha. Em janeiro de 1949, a União Soviética criou o **Conselho de Assistência Econômica Mútua** (Comecon) como uma resposta ao Plano Marshall. O Conselho tinha por objetivo integrar as economias do bloco socialista, criando bases para um mercado comum entre as **economias planificadas** da Europa.

Em agosto desse mesmo ano, Joseph Stalin anunciava que os soviéticos também possuíam armas nucleares. Em 1955, como resposta à criação da Otan, o governo da União Soviética e dos países da Europa Oriental formaram o **Pacto de Varsóvia**, a aliança militar do bloco soviético.

O período que se seguiu à divisão da Alemanha em dois Estados foi marcado pela chamada estalinização da Europa Oriental. O projeto era reproduzir nesses países o modelo soviético de economia centralizada e partido único, além de sua organização militar e policial.



▶ MURO de Berlim. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/especiais/muro-de-berlim/>. Acesso em: 1º jun. 2018. Infográfico sobre o Muro de Berlim, com fotografias, textos e mapas

Economia planificada

Modelo de organização econômica típico dos países socialistas em que o Estado, por meio de planos elaborados por um órgão central, determina o que deve ser produzido, em que condições, em qual quantidade e para quem.

O Muro de Berlim

Na década de 1950, Berlim Ocidental passava por um processo de crescimento econômico, possibilitado pelos recursos recebidos por meio do Plano Marshall. Já a parte oriental da cidade não recebia a mesma ajuda financeira da União Soviética, absorvida, no período, pelos custos de reconstrução do país. As dificuldades encontradas pelos habitantes da parte leste de Berlim faziam com que muitos de seus habitantes emigrassem para a parte ocidental da cidade.

Em agosto de 1961, visando conter esse afluxo de pessoas que deixavam Berlim Oriental, o governo da Alemanha Oriental construiu o Muro de Berlim, separando fisicamente as duas partes da cidade. Chamado por muitos de "muro da vergonha", ele foi um símbolo da divisão do mundo em dois blocos: capitalista e socialista.



FRITZ VONDERHEID/DPA/FOTOARENA

Construção do Muro de Berlim, 13 de agosto de 1961. O muro chegou a ter 155 quilômetros de extensão, 302 torres de observação e 127 quilômetros de redes eletrificadas com alarmes.

Orientações

A primeira "barreira" do Muro de Berlim foi construída durante a noite de 12 de agosto de 1961. Muitos dos habitantes da cidade acordaram no dia 13 de agosto e, com a barreira construída, se viram separados dos amigos, do trabalho, da família e até mesmo de suas casas. Ao longo das próximas semanas e meses, a barreira foi reforçada com muros de concreto e torres de vigia.

O muro, de forma geral, não atravessava somente o centro da cidade de Berlim: ele cercava completamente toda a Berlim Ocidental.

Atividade complementar

Se desejar, você pode pedir aos estudantes que façam uma pequena pesquisa na internet sobre um dos primeiros jovens a morrer na tentativa de atravessar o Muro de Berlim: o jovem Günter Litfin tinha apenas 24 anos quando foi baleado tentando passar de Berlim Oriental para Berlim Ocidental no dia 24 de agosto de 1961. Cada estudante pode ser incentivado a realizar a pesquisa e escrever um pequeno relatório, elencando os motivos que fizeram com que Günter morresse em sua tentativa de atravessar o muro.

Conhecer e refletir sobre as experiências de outros jovens, em outros espaços, períodos e contextos, podem constituir uma oportunidade interessante para os estudantes de hoje, na medida em que incentiva a empatia e o olhar para as motivações e os problemas do outro.

Observação

No total, estima-se que cerca de 5 000 pessoas tenham tentado "escapar" da Alemanha Oriental atravessando o Muro de Berlim. Segundo estimativas variadas, cerca de 200 pessoas perderam suas vidas tentando atravessar o muro. Muitas delas morreram na chamada "faixa da morte", equipada com arame farpado e trincheiras antiveículos.

Orientações

Informe aos estudantes que o cinema foi um dos meios de expressão mais utilizados como propaganda ideológica durante a Guerra Fria. Os Estados Unidos, por meio de intensa campanha anticomunista da "luta do bem contra o mal", produziram também histórias em quadrinhos, desenhos animados e seriados de televisão explorando a oposição entre liberdade, representada pelo *american way of life*, e opressão, representada pelo dirigismo estatal soviético.

Por sua vez, a propaganda soviética denunciava os problemas sociais de muitos países capitalistas, como a pobreza, a fome, a violência e a mortalidade infantil, apresentados como sinais da decadência da sociedade dividida em classes sociais e do caráter anti-humano do capitalismo.

Além disso, o cinema se aproveitou da rivalidade entre as duas maiores agências de espionagem do mundo, a KGB soviética e a CIA estadunidense, e fez da espionagem um dos temas mais explorados durante a Guerra Fria. O personagem mais conhecido é o agente secreto britânico James Bond, da série *007*, que luta contra vilões terroristas e soviéticos. Um filme de 1964, *Dr. Fantástico*, do cineasta Stanley Kubrick, explora de forma bem-humorada a rivalidade entre Estados Unidos e União Soviética e o perigo de uma explosão nuclear.

A rivalidade entre os dois países também inspirou filmes de ficção científica renomados, como o soviético *Solaris*, de Andrei Tarkovski, de 1971.

Ler o cartaz:

É possível dizer que o cartaz, que traz o título do filme em uma fonte vermelha, de estilo impactante, foi feito para "assustar" os espectadores dos Estados Unidos. Tanto a fotografia do personagem principal (o jovem, à direita) como a da jovem à esquerda (que interpreta a namorada do rapaz) procuram mostrar que ambos eram "perseguidos" pelos comunistas e estavam com medo. A expressão na face dos dois jovens, no cartaz, e a posição em que eles foram fotografados (ela olhando para trás, com medo de serem capturados) mostram isso.

A histeria anticomunista

Nos Estados Unidos, o processo de intensificação da Guerra Fria também ocorreu a partir da década de 1950. Nesse período, a campanha anticomunista atingiu o auge no país, como podemos notar no discurso proferido pelo senador estadunidense Joseph McCarthy:

> Como uma das nossas proeminentes figuras históricas uma vez disse: "quando uma grande democracia é destruída, não será em razão dos inimigos de fora, mas sim por causa dos inimigos de dentro." [...] A razão pela qual nós nos encontramos em uma posição de impotência não é porque o nosso único inimigo poderoso potencial enviou homens para invadir nossas costas, mas sim por causa das ações traidoras daqueles que foram muito bem tratados por esta nação. [...] Isso é uma verdade evidente no Departamento de Estado. [...] Em minha opinião, o Departamento de Estado, que é um dos departamentos governamentais mais importantes, está completamente infestado de comunistas.

MCCARTHY, Joseph. Os inimigos internos. Discurso em Wheeling, Virgínia Ocidental [9 fev. 1950]. Disponível em: <http://www.beersandpolitics.com/discursos/joseph-r-mccarthy/enemies-from-within/1227>. Acesso em: 19 mar. 2018. Tradução nossa.

O discurso do senador teve enorme repercussão, espalhando certa histeria na sociedade estadunidense. Em 1953 e 1954, McCarthy presidiu o Comitê de Atividades Antiamericanas no Congresso, período em que conduziu um verdadeiro processo de "caça às bruxas", que ficou conhecido como **macarthismo**. Cidadãos foram perseguidos por suspeita de serem socialistas, comunistas ou mesmo liberais críticos à política dos Estados Unidos. Pessoas eram presas, demitidas, proibidas de trabalhar, além de passarem por interrogatórios, muitos dos quais transmitidos pela televisão para todo o país.

Ler o cartaz

- No cartaz do filme *A ameaça vermelha*, vemos o personagem principal da trama. O que você acha que as fotografias do personagem e o estilo do cartaz podem causar nos espectadores? Por quê? O que isso tem a ver com a Guerra Fria?



REPRODUÇÃO

Cartaz do filme estadunidense *The red menace* (*A ameaça vermelha*, no Brasil), lançado em 1949. O filme conta a história de um jovem ligado ao partido comunista nos Estados Unidos que passa a ser perseguido por membros do partido. Hoje, esse filme é analisado criticamente por historiadores e outros estudiosos e é interpretado como uma espécie de propaganda contra o comunismo, já que retrata os membros do partido de forma caricata.

integrar conhecimentos
História e Ciências

NÃO ESCREVA NO LIVRO

A GUERRA FRIA E A CIÊNCIA

Se por um lado a disputa entre a União Soviética e os Estados Unidos, durante a Guerra Fria, expôs o planeta ao risco de uma guerra nuclear, por outro também significou grande impulso para a ciência e a tecnologia, como mostra o texto a seguir.

> Na década de 50, a disputa ganha o espaço sideral com os soviéticos saindo na frente. Em agosto de 1957, eles lançam seu primeiro míssil balístico intercontinental, o R7. [...] Com a mesma tecnologia já eram capazes de colocar um objeto em órbita e foi o que fizeram dois meses depois. Em outubro daquele ano, o mesmo foguete levou o Sputnik, uma esfera pouco maior que uma bola de basquete que entrou em órbita espalhando um sinal intermitente pelo espaço, tornando-se o primeiro satélite artificial do mundo. [...]
>
> Completando a primeira década da era espacial, uma das principais contribuições científicas da Guerra Fria viria em outubro de 1958 com a criação de uma das mais ilustres filhas do conflito: a Nasa, a agência espacial norte-americana. [...] Foi ela a responsável pelo projeto Apolo que levou o homem à Lua, em 1969; a resposta americana ao passeio, em 1961, de Yuri Gagarin, o primeiro homem a orbitar a Terra. [...]


SOVFOTO/UIG VIA GETTY IMAGES

Sputnik, primeiro satélite artificial lançado pelos russos em 1957.

> Em 1960, os EUA lançaram o Corona, um satélite espião que retornou com fotos do território soviético tiradas de 160 mil metros de altura. [...] Os satélites atuais utilizados na agricultura, meteorologia e em diversas outras áreas devem muito à Guerra Fria que, investindo na espionagem, foi a maior incentivadora das tecnologias de sensoriamento remoto.
>
> Até mesmo na revolução eletrônica [...] houve o dedo da desavença entre capitalistas e comunistas. Já em 1948, as enormes válvulas utilizadas nos computadores foram substituídas pelos transístores. [...] Por volta de 1970, a Força Aérea Americana já contava com *chips* em seus mísseis e o mundo com a base tecnológica para o surgimento do microcomputador pessoal que conhecemos hoje. [...] Também é graças ao espaço que os ortodontistas contam hoje com o Nitinol, uma liga que, por ser maleável e resistente, é muito empregada na fabricação de satélites e que agora também compõe os "araminhos" de muitos aparelhos ortodônticos. [...]

REYNOL, Fábio. A corrida tecnológica: como a Guerra Fria impulsionou a ciência. *Revista Comciência*, 10 jun. 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/guerra/guerra07.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

- Que tecnologias desenvolvidas durante a Guerra Fria foram úteis para setores não bélicos?

Orientações

A ideia central do texto desta seção é falar sobre a contribuição da Guerra Fria para o desenvolvimento da ciência e da tecnologia. Dispostos a conquistar a liderança na corrida armamentista e espacial, Estados Unidos e União Soviética fizeram vultosos investimentos em pesquisas científicas e tecnológicas, que geraram inventos e descobertas. Dessa forma, as conquistas obtidas pelas duas potências na corrida pela hegemonia mundial seriam apropriadas, mais tarde, pela medicina, pela indústria de bens de consumo, pelo setor das comunicações e por outros setores.

É importante destacar aos estudantes que, nesse período, apesar de a ciência e a tecnologia terem sido usadas em favor da guerra, por exemplo, com a construção de bombas nucleares e de hidrogênio muito mais potentes que as utilizadas na Segunda Guerra Mundial, elas também contribuíram para avanços significativos no que se refere às explorações espaciais, à criação de satélites que captavam fotos detalhadas da Terra, à comunicação, à eletrônica e a diversos outros campos do conhecimento. Esses avanços foram essenciais para o aprimoramento científico-tecnológico nos dias atuais.

Resposta

- A mesma tecnologia do foguete que permitiu levar o Sputnik ao espaço e o homem à Lua é hoje utilizada, por exemplo, em satélites, tanto na agricultura como na meteorologia e nas comunicações; os microcomputadores pessoais foram desenvolvidos com um *chip* utilizado em mísseis; uma liga utilizada na fabricação de satélites hoje é empregada nos arames dos aparelhos ortodônticos, entre outros exemplos.

Observação

Professor, ao trabalhar, ao longo deste Capítulo, questões como a criação da Otan e do Cominform, a divisão da Alemanha, o endurecimento do bloco socialista e as práticas ligadas à "histeria" anticomunista (especialmente nos Estados Unidos), é possível desenvolver a habilidade **EF09HI28**.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.*

Habilidade

EF09HI28

Respostas

1. a) A Organização do Tratado do Atlântico Norte (Otan), criada em 1949, reunia os países da Europa Ocidental, os Estados Unidos e o Canadá em uma aliança militar permanente.

b) A charge é uma crítica soviética ao papel desempenhado pelos Estados Unidos na Europa Ocidental. O Tio Sam, que representa os Estados Unidos, segura em sua mão direita uma espécie de caneta-tinteiro, usada para a assinatura do acordo que cria a Otan. Da ponta da caneta saem chamas que evocam a destruição que os Estados Unidos, agora com o auxílio militar dos seus aliados ocidentais, podem causar aos seus adversários. Tio Sam está montado sobre os líderes europeus ocidentais, que apresentam feições de dor por estarem sendo pisoteados pelo capitalismo estadunidense. A explicação para a submissão dos países ocidentais à política dos Estados Unidos estaria no poderio nuclear estadunidense. Esse poderio está representado, na charge, por meio do desenho da ogiva atômica que o Tio Sam segura na mão esquerda.

2. a) O texto refere-se aos blocos capitalista e socialista, que protagonizaram a intensa disputa política e ideológica que marcou os anos da Guerra Fria.

b) A eclosão da guerra era improvável porque o poder de destruição das potências era tão grande que uma guerra generalizada levaria o planeta à destruição total. A paz era impossível porque os interesses e os projetos em disputa eram inconciliáveis, e a vitória de um significaria necessariamente a destruição do outro.

c) O equilíbrio de forças se baseava no terror nuclear, ou seja, na capacidade real que as duas potências tinham de destruir o planeta.

3. a) Na charge, os Estados Unidos foram representados pelo Tio Sam, montado sobre a Grã-Bretanha (um homem vestido com a bandeira do Reino Unido). Nas vestes de Tio Sam é possível identificar os dizeres “imperialismo americano”, e, nas vestes do Reino Unido, “capital monopolista”. Os dois personagens portam chicotes e se apoiam sobre uma figura humana pequena e frágil, que representa, nesse contexto, os outros países do bloco capitalista.

b) A charge faz uma crítica ao bloco capitalista e à exploração dos países mais poderosos (imperialistas) sobre os mais fracos. A nação líder do bloco ocupa uma posição de poder e oprime as outras nações, graças a sua política imperialista. A Grã-Bretanha, de acordo com a imagem, teria um papel secundário, mas também tem uma posição de opressão em relação aos outros países.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Observe a charge a seguir.



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Tio Sam forçando as nações da Europa Ocidental a assinarem o Tratado do Atlântico Norte. 1949. Charge russa da revista *Krokodil*.

a) Em que consistia a Organização do Tratado do Atlântico Norte e que países fizeram parte dela, logo na época de sua fundação?

b) Considerando que esta é uma charge soviética, explique que tipo de crítica ao governo dos Estados Unidos está representado nela.

2 Leia o texto para responder às questões.

A eclosão da guerra entre os blocos era improvável, mas a paz era impossível, sintetizava o cientista político francês Raymond Aron. A paz era impossível porque não havia maneira de conciliar os interesses em disputa. Um sistema só poderia sobreviver à custa da destruição total do outro. E a guerra era improvável porque os dois blocos tinham acumulado tamanho poder de destruição que, se acontecesse um conflito generalizado, seria, com certeza, o último. [...]

Nem paz nem guerra, e sim um equilíbrio de forças entre os blocos, baseado no poder de mútua destruição. Desaparecia a política como interlocução. [...] É precisamente isso que aconteceu: a arma da lógica foi substituída pela lógica das armas.

ARBEX JÚNIOR, José. *Guerra Fria*: o Estado terrorista. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005. p. 10.

a) Quais são os blocos a que o texto se refere?

b) Por que, segundo Raymond Aron, a guerra entre os blocos era improvável, mas a paz era impossível?

c) Como se garantia o equilíbrio de forças que caracterizou a Guerra Fria?

3 Observe a charge e responda às perguntas em dupla.



PETER NEWARK MILITARY PICTURES/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

Capitalismo. Autoria desconhecida, 1951. Litogravura colorizada. Essa litogravura representa a visão soviética sobre o sistema capitalista.

a) Descrevam a charge.

b) A charge apresenta que visão do sistema capitalista?

CAPÍTULO

11 Reformas e revoluções

A polarização entre Estados Unidos e União Soviética envolveu praticamente todo o planeta. Os governos dos países se alinhavam a uma ou a outra potência, configurando as chamadas **zonas de influência**.

Além dos interesses econômicos e políticos, estavam em jogo as ideologias que sustentavam cada sistema socioeconômico. Assim, a disputa se dava também no campo das ideias: buscava-se provar que um sistema era melhor do que o outro para a sociedade.

O alinhamento dos governos de cada país, contudo, não significava que a população daquele local também estivesse alinhada, de forma homogênea, a uma ou a outra potência. Desse modo, muitos governos de países capitalistas e socialistas enfrentaram, internamente, contestações e resistências.

Outro campo em que a Guerra Fria se deu foi o do **enfrentamento militar indireto**. Apesar de não haver enfrentamento militar direto entre Estados Unidos e União Soviética, em conflitos internos que ocorriam em outros países as duas potências apoiavam grupos opostos. Esse apoio podia ser financeiro, político, de inteligência ou de fornecimento de armas ou de exércitos, por exemplo.



HULTON-DEUTSCH COLLECTION/CORBIS/GETTY IMAGES



PETER P. RUPLENAS/U.S. ARMY/DPA/FOTOARENA

À esquerda, tanques soviéticos ocupam o centro de Budapeste durante a Revolução Húngara, em 1956. À direita, soldados estadunidenses desembarcam no Vietnã, em 1966.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo apresenta conteúdos sobre a Europa durante a Guerra Fria. Trata de assuntos como Estado de bem-estar social (*Welfare State*) e dos movimentos organizados por jovens em diversos países, em 1968, que contestaram o capitalismo. Aborda também as mobilizações do bloco comunista em defesa da democracia, em 1956, que culminou com a Revolução Húngara.

O Capítulo trabalha a importância das lutas de mulheres e de negros por direitos civis para a organização e a difusão do movimento feminista e do movimento negro nos Estados Unidos e em diversos países, resultando na conquista de direitos fundamentais para a consolidação da cidadania destas populações. Além disso, traz informações e propõe reflexões sobre a revolução socialista na China, a Guerra da Coreia, a Guerra do Vietnã e a Revolução Cubana.

Habilidade trabalhada ao longo deste Capítulo

EF09HI28: *Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.*



Sugestões para o professor:

HELLMAN, Lillian. *A caça às bruxas*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2010.

KURLANSKY, Mark. *1968*: o ano que abalou o mundo. São Paulo: José Olympio, 2005.

Orientações

Desde a década de 1930, o Estado de bem-estar social (*Welfare State*) passou a valorizar a ideia de que a cidadania deveria incluir o acesso a direitos civis e políticos.

Para o estudo do Estado de bem-estar social, sugerimos retomar alguns conceitos já estudados, como o *New Deal*, política implementada pelo presidente Roosevelt nos Estados Unidos para combater os efeitos da crise de 1929, conteúdo já trabalhado na Unidade III desta Coleção. Essa é uma forma de desenvolver, novamente, o trabalho com a habilidade **EF09HI28**.

Além disso, o debate sobre o papel do Estado permanece como um item fundamental da agenda política de quase todos os países do mundo, incluindo o Brasil, neste decorrer do século XXI. Por isso, é importante que os estudantes façam a distinção entre as características gerais do Estado de bem-estar social (*Welfare State*) e aquelas do chamado Estado liberal, que defende maior liberdade de ação para os agentes econômicos e preconiza o regime de livre concorrência como meios para obter o progresso material.

A EUROPA NA GUERRA FRIA



▸ JOHNSTON, Antony. *Atômica*. A cidade mais fria. São Paulo: Darkside Books, 2017.
No formato de história em quadrinhos, a aventura deste livro se passa nos últimos anos da Guerra Fria, quando uma espiã inglesa entra em Berlim Oriental para resgatar informações secretas.

O cenário do pós-guerra na Europa era desolador. Muitas das grandes cidades foram seriamente danificadas pelas invasões e pelos bombardeios. O parque industrial dos países dos dois blocos envolvidos no conflito estava praticamente destruído. Temia-se, na época, que essa situação de pobreza generalizada pudesse favorecer o avanço do comunismo na Europa Ocidental.

É nesse contexto que podemos entender a ajuda financeira do governo dos Estados Unidos aos países da Europa Ocidental, por meio do Plano Marshall, e a formação, em países da Europa Ocidental, de um modelo de governo preocupado com a educação, a saúde e os direitos sociais dos trabalhadores, o chamado **Estado de bem-estar social** (*Welfare State*).

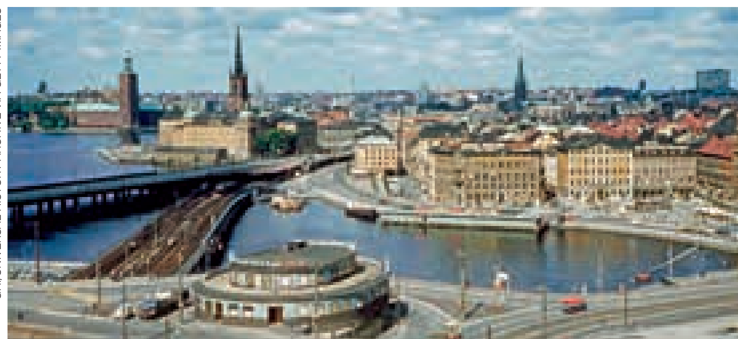
Essa política econômica e social pregava um modelo de Estado mais regulamentador, que impulsionasse investimentos na produção e programas de desenvolvimento social.

A intervenção do Estado na promoção de benefícios sociais combinava-se com uma política de controle da economia, centrada em programas de estatização de setores estratégicos de cada país, como os meios de transporte, a produção de energia etc.

No entanto, mesmo garantindo a permanência da democracia e do capitalismo, as reformas promovidas pelos governos social-democratas não conseguiram evitar movimentos de contestação ao capitalismo no bloco ocidental.

Estado de bem-estar social

A política econômica e social desenvolvida na Europa Ocidental na Guerra Fria teve origem nas teorias elaboradas pelo economista inglês John Maynard Keynes. Com a organização do Estado de bem-estar social na Europa Ocidental, pela primeira vez os serviços públicos passaram a ser vistos como obrigação do Estado e direito do cidadão. Além de garantir educação, saúde e outros serviços públicos de qualidade, os governos que adotaram esse modelo proporcionaram aos trabalhadores acesso a artigos de consumo, como automóveis e viagens de férias.



GHI/UNIVERSAL HISTORY ARCHIVE VIA GETTY IMAGES

No Estado de bem-estar social, a intervenção do Estado era feita em parceria com a iniciativa privada. É importante notar que esse também foi o modelo adotado pelo presidente Franklin Roosevelt, nos Estados Unidos dos anos 1930, para combater os efeitos da crise econômica de 1929. Na fotografia de 1966, vista de Estocolmo, na Suécia, um dos países em que o Estado de bem-estar social foi implementado com grande sucesso.

Observação

Informe aos estudantes que não foi apenas nos Estados Unidos que o sentimento anticomunista tomou conta do imaginário coletivo. Na Europa Ocidental, em um momento no qual os partidos comunistas nacionais endureciam o discurso antiestadunidense, parte expressiva da opinião pública de muitos desses países se deixava contaminar pela forte retórica anticomunista, que já era enraizada desde muitos anos entre os segmentos mais conservadores das sociedades europeias.

Maio de 1968: protesto no mundo capitalista

O mais célebre movimento de contestação ao capitalismo ocorrido no interior do bloco ocidental foi o **Maio de 1968**, na França. O movimento começou no dia 2 de maio motivado pelo fechamento da Universidade de Nanterre, nos arredores de Paris, depois de os estudantes ocuparem a universidade em protesto contra a burocracia da instituição. Logo o movimento recebeu a adesão de outros estudantes e tomou as ruas de Paris, criticando o conservadorismo dos costumes e denunciando tanto o autoritarismo soviético quanto o imperialismo estadunidense.

Ao mesmo tempo, os operários entraram em greve por melhores salários, jornada de trabalho de 40 horas semanais e outros direitos trabalhistas. O movimento terminou em junho, quando o governo conservador que venceu as eleições na França dissolveu os grupos de esquerda, proibiu as manifestações e coagiu os operários a retornarem ao trabalho.



GEORGES MELET/PARIS MATCH/GETTY IMAGES

Cerca de 10 mil estudantes saem em protesto nas ruas do bairro Quartier Latin, em Paris, França, 6 de maio de 1968. O movimento reuniu, ao lado de estudantes, mais de 6 milhões de trabalhadores que paralisaram suas atividades pela extensão dos direitos trabalhistas adquiridos por meio do Estado de bem-estar social.

Revolução Húngara: contestação no bloco comunista

Manifestações pela liberdade também ameaçaram a ordem soviética. No dia 23 de outubro de 1956, uma mobilização de estudantes no centro de Budapeste dava início à Revolução Húngara. O movimento começou com manifestações silenciosas de apoio às lutas por democracia que ocorriam na Polônia e logo se transformou em uma grande insurreição popular que reuniu estudantes, operários e intelectuais.

Greves se espalharam pelo país, conselhos operários tomaram o poder nas fábricas e grupos assaltaram os depósitos de armamentos e atacaram a odiada polícia secreta húngara. Após três dias de guerra civil, o governo comunista aliado a Moscou foi deposto, assumindo Imre Nagy. Ele pôs fim à ditadura de partido único e declarou sua intenção de construir uma via nacional para o socialismo húngaro.

No dia 1º de novembro, o novo governo anunciou a retirada da Hungria do Pacto de Varsóvia e sua neutralidade na Guerra Fria. A decisão ameaçava a hegemonia soviética na Europa Oriental. Por isso, a resposta de Moscou foi rápida e implacável. No dia 4 do mesmo mês, tropas soviéticas ocuparam novamente o país e a repressão foi brutal: 20 mil húngaros mortos, 200 mil exilados, 22 mil presos e mais de 300 condenados à morte.

Orientações

Com relação aos movimentos de contestação ocorridos em 1968, sugerimos ao professor informar aos estudantes que eles não ocorreram apenas na França, mas mobilizaram a juventude em boa parte do mundo capitalista, incluindo o Brasil.

As mobilizações que marcaram o ano de 1968 também atingiram, por exemplo, a Tchecoslováquia. Nesse ano, um movimento pela democracia no país colocou em xeque o regime burocrático soviético e o Pacto de Varsóvia.

Em janeiro de 1968, Alexander Dubček foi eleito secretário-geral do Partido Comunista e implementou uma série de reformas liberalizantes do regime. As medidas foram estabelecidas no mês de abril, durante a primavera no Hemisfério Norte, daí a denominação Primavera de Praga. Temendo o avanço das reformas aos demais países do bloco socialista, o governo soviético invadiu a Tchecoslováquia com as tropas do Pacto de Varsóvia e esmagou o movimento reformista.



Sugestões para o professor:

SOLIDARITY. *Paris*: Maio de 68. São Paulo: Conrad, 2008.

TRAGTENBERG, Maurício. *Reflexões sobre o socialismo*. São Paulo: Unesp, 2008.

VANEIGEM, Raoul. *A arte de viver para as futuras gerações*. São Paulo: Veneta, 2016.

Texto complementar

O texto a seguir fala, brevemente, sobre o movimento pelos direitos civis nos Estados Unidos.

Os variados grupos, organizações e pessoal que constituíram o movimento atuavam no Sul e no Norte, na cidade e no campo, envolviam mulheres e homens, líderes e organizadores, diversas estratégias e táticas, e lutavam por direitos econômicos e pela dignidade social além dos direitos civis formais. A palavra liberdade era definida, nesse movimento, de forma ampla, significando igualdade, poder, reconhecimento, direitos e oportunidades. [...]

As limitações da legislação formal, a miséria econômica contínua, a insatisfação com a política de cooptação/repressão e a influência de correntes políticas esquerdistas deram origem à segunda fase do movimento negro nos meados da década de 1960. Ativistas negros ampliaram seu discurso político, criticando não somente a discriminação racial, mas também a exploração econômica e a política internacional norte-americana.

PURDY, Robert Sean. *Direitos civis e contracultura nos EUA*. ANPHLAC. Disponível em: <http://anphlac.fflch.usp.br/direitos-civis-eua-apresentacao>. Acesso em: 5 dez. 2017.

A LUTA DAS MULHERES E DOS NEGROS

As mobilizações que marcaram a Guerra Fria também se voltaram, em alguns países, contra a opressão sofrida pelas mulheres no cotidiano e na família. Após a Segunda Guerra, elas conquistaram o direito ao voto na maior parte dos países ocidentais e passaram a representar uma parcela cada vez mais expressiva da força de trabalho urbana. Porém, mesmo tendo conquistado direitos e espaço na vida pública, continuavam responsáveis quase que exclusivamente pela criação dos filhos e pelos cuidados com a casa, o que caracterizava a jornada dupla.

A década de 1960 marcou uma nova fase na luta das mulheres, com o fortalecimento do **movimento feminista**. Não se tratava apenas do direito à educação e à atividade política, mas de estabelecer uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, de garantir a autonomia da mulher sobre seu corpo e sua sexualidade. Não por acaso, foi nessa década que foi lançada, nos Estados Unidos, a primeira pílula anticoncepcional, que se tornou um símbolo da emancipação feminina.

Enquanto as mulheres lutavam por liberdade e igualdade de direitos, os negros nos Estados Unidos protestavam contra a brutalidade policial, a segregação, a discriminação e pela conquista de direitos civis. Grandes mobilizações e muitos movimentos surgiram ou se fortaleceram nesse período. Líderes como Malcolm X e Martin Luther King deram visibilidade mundial à luta dos afro-americanos contra a discriminação racial. Em 1966, foi fundado o Partido dos Panteras Negras, uma organização socialista que surgiu em meio à luta do movimento negro, em defesa dos direitos civis e do enfrentamento ao racismo e à violência contra os negros. Uma das expoentes do Partido dos Panteras Negras é a militante e intelectual feminista Angela Davis, que ainda hoje se destaca como ativista e trabalha como professora em universidades.



DAVID FENTON/GETTY IMAGES

Mulheres em manifestação feminista em defesa da libertação das mulheres, em Connecticut, nos Estados Unidos, em 1969. A passeata também tinha como objetivo declarar apoio ao Partido dos Panteras Negras.



MALCOLM X. Direção: Spike Lee. Estados Unidos, 1992. Duração: 192 min. Este filme apresenta a trajetória de Malcom X, importante líder do movimento negro nos Estados Unidos.

Observação

A pílula anticoncepcional foi comercializada pela primeira vez no ano de 1960, nos Estados Unidos. Atualmente, cerca de 12 milhões de mulheres nos Estados Unidos utilizam a pílula oral como método anticoncepcional. No Brasil, a pílula anticoncepcional foi comercializada pela primeira vez em 1961.

documento



A LUTA POR DIREITOS CIVIS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Martin Luther King, um pastor batista do estado de Geórgia, foi um dos maiores líderes do movimento pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos. Em agosto de 1963, em uma manifestação com mais de 200 mil pessoas, em Washington, ele proferiu seu mais famoso discurso. Leia a seguir alguns trechos.

> [...] Cem anos atrás, um grande americano, na qual estamos sob sua simbólica sombra, assinou a **Proclamação de Emancipação**.
>
> [...] Mas cem anos depois, o negro ainda não é livre. [...] Cem anos depois, o negro vive em uma ilha só de pobreza no meio de um vasto oceano de prosperidade material. Cem anos depois, o negro ainda adoece nos cantos da sociedade americana e se encontra exilado em sua própria terra.
>
> [...] Nossa nova e maravilhosa combatividade mostrou à comunidade negra que não devemos ter uma desconfiança para com todas as pessoas brancas, pois muitos dos irmãos brancos, como se vê pela presença deles aqui, hoje, estão conscientes de que seus destinos estão ligados ao nosso destino. Eles vieram perceber que a liberdade deles é ligada indissoluvelmente a nossa liberdade. Nós não podemos caminhar sós.
>
> [...] Há quem esteja perguntando aos devotos dos direitos civis "quando vocês ficarão satisfeitos?". Jamais estaremos satisfeitos enquanto o negro for vítima dos desprezíveis horrores da brutalidade policial. [...] Jamais estaremos satisfeitos enquanto nossas crianças tiverem suas individualidades e dignidades roubadas por cartazes que dizem "exclusivo para brancos". Jamais estaremos satisfeitos enquanto um negro no Mississípi não puder votar [...]. Digo a vocês hoje, meus amigos, que, apesar das dificuldades de hoje e de amanhã, ainda tenho um sonho. [...] Tenho um sonho de que meus quatro filhos viverão um dia em uma nação onde não serão julgados pela cor de sua pele, mas pelo teor de seu caráter. [...]

KING, Martin Luther. Discurso em Washington [28 ago. 1963]. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2018.



AP PHOTO/GLOW IMAGES

Martin Luther King discursa na Marcha de Washington, nos Estados Unidos, em agosto de 1963.

Proclamação de Emancipação
Lei que libertou os escravizados nos Estados Unidos.

1. Quais eram os problemas enfrentados pelos negros nos Estados Unidos, de acordo com o discurso de Martin Luther King?
2. Você considera que havia, na situação descrita por Luther King, violação dos direitos estabelecidos na Carta dos Direitos Humanos da ONU? Por quê? Para responder, consulte as páginas 96 e 97.
3. De acordo com Luther King, essa luta era apenas dos negros ou da sociedade estadunidense como um todo? Justifique.
4. Discuta com os colegas: pensando nos Estados Unidos de hoje, vocês consideram que a luta pelos direitos civis teve efeito? Justifiquem.

Atividade complementar

Para complementar o estudo sobre a luta pelos direitos civis dos negros nos Estados Unidos, você pode pedir aos estudantes que façam as duas atividades sugeridas a seguir.

- "*I have a dream*...". Peça aos estudantes que assistam ao famoso discurso proferido por Martin Luther King na manifestação de 1963. Esse discurso foi documentado e pode ser visto em vídeo, em alguns *sites* da internet, com legendas em português.
- Rosa Parks foi outra personagem importante na luta pela igualdade entre negros e brancos nos Estados Unidos. Em 1955, ela foi presa por ter se recusado a ceder o lugar no ônibus para um homem branco, acontecimento que marcou a luta pelos direitos civis dos negros naquele país. Os estudantes podem ser incentivados a pesquisar a vida e a trajetória de Rosa e os impactos que suas ações tiveram nas lutas dos negros estadunidenses.

Respostas

1. Segregação, discriminação, pobreza, violência policial, falta de direitos políticos.

2. Sim. De modo geral, os negros, nos Estados Unidos, não tinham seus direitos garantidos e sofriam as mais diversas formas de discriminação e exclusão, ferindo, assim, os direitos celebrados na Carta dos Direitos Humanos da ONU.

3. Luther King chama a atenção para o fato de que algumas pessoas brancas estão lutando com os negros, e que a luta pela liberdade dos negros também é a luta da liberdade dos brancos, pois isso tornaria a sociedade como um todo mais justa.

4. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes façam uma reflexão sobre as lutas do passado e as da atualidade na busca pelos direitos civis. Se possível, seria bom elencar questões que funcionam na prática, por exemplo a permissão de casamento inter-racial, mas destacar que alguns preconceitos ainda podem ser vividos até hoje, demonstrando que o direito, em si, pode não carregar uma equiparação entre os cidadãos.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que, depois que o Partido Comunista assumiu o poder na China, em 1949, o governo nacionalista de Chiang Kai-shek – que governou a China desde 1927, seguido por cerca de 2 milhões de refugiados simpatizantes – proclamou, na Ilha de Formosa (Taiwan), a República da China, que tinha um governo autônomo ao da República Popular da China.

A República Popular da China é hoje reconhecida, pela maior parte da comunidade internacional, como único Estado representante do povo chinês. Atualmente, Taiwan, como a Coreia do Sul, está integrada à economia globalizada, compondo também o grupo dos Tigres Asiáticos.

Observação

Professor, ao trabalhar com os conteúdos das páginas 140 a 143, sugerimos destacar aos estudantes que a Guerra da Coreia, a Guerra do Vietnã e os episódios ocorridos em Cuba após a revolução foram exemplos do enfrentamento indireto entre a União Soviética e os Estados Unidos, ao apoiarem lados opostos em conflitos locais ou regionais. Esta é uma ótima maneira de trabalhar, novamente, a habilidade **EF09HI28**.

A REVOLUÇÃO SOCIALISTA NA CHINA

Em 1911, um movimento nacionalista depôs o imperador da China e proclamou a república. Ao mesmo tempo, vários grupos iniciaram uma guerra civil pelo poder; entre eles, um movimento revolucionário de inspiração socialista, liderado por Mao Tsé-tung. Esse movimento revolucionário derrotou o governo capitalista e chegou ao poder, apoiado pelos camponeses, estabelecendo a **República Popular da China**, em 1949.

O novo governo estatizou a atividade industrial, confiscou as grandes propriedades e parte dos bens dos camponeses médios e formou fazendas coletivas, nas quais os camponeses mantinham apenas a propriedade sobre animais, objetos pessoais e familiares.

Porém, o programa de comunização da agricultura desorganizou a produção e resultou na morte de milhões de camponeses, vítimas da escassez de alimentos que atingiu o país entre 1958 e 1960.

Outro problema enfrentado pelos chineses foi o isolamento internacional. O regime comunista de Mao Tsé-tung se recusou a aceitar o papel de satélite da União Soviética, e na década de 1960 houve um rompimento entre os dois regimes. A China, então, ficou de fora dos dois blocos que dominavam a economia mundial.

Após a morte de Mao Tsé-tung, em 1976, o regime socialista na China sofreu profundas mudanças. O novo dirigente, Deng Xiaoping, introduziu um programa de reformas econômicas de inspiração capitalista, sem que isso diminuísse o domínio do Partido Comunista no país. Por meio desse processo, a China passou a incentivar a instalação de multinacionais em seu território. Em contrapartida, o Estado manteve o controle dos salários, dos sindicatos, dos preços dos itens de consumo e do valor da moeda. Esse sistema está vigente no país até os dias de hoje.



Soldados do Exército Vermelho leem *O livro vermelho*, uma coletânea de citações de Mao Tsé-tung. Fotografia de 1969.

ROLLS PRESS/POPPERFOTO/GETTY IMAGES

A GUERRA DA COREIA

A Alemanha não foi o único país dividido após a Segunda Guerra. No leste da Ásia, outra divisão surgiu, e esta, ao contrário do caso alemão, se mantém até hoje.

Em agosto de 1945, o Japão foi derrotado no Pacífico e, no mês seguinte, assinou a rendição, indicando o fim definitivo da Segunda Guerra Mundial. A Coreia, ocupada pelos japoneses desde 1910, foi libertada e, em seguida, dividida. Forças estadunidenses ocuparam o sul da península coreana, enquanto tropas soviéticas se estabeleceram no norte.

Em 1948, um governo socialista consolidou-se no norte, enquanto uma administração capitalista firmou-se no sul. Com isso, as tensões entre as duas partes se intensificaram, apesar de seus dirigentes manterem negociações visando reunificar o país. As hostilidades mútuas se transformaram em guerra aberta em junho de 1950, quando as forças do norte invadiram o sul.

A União Soviética declarou apoio às tropas do norte. A ONU, criada em 1945, condenou a invasão e enviou tropas para a região, formadas principalmente de soldados estadunidenses. A aproximação das tropas dos Estados Unidos da fronteira com a China arrastou também a jovem república chinesa para o conflito, reforçando o bloco dos norte-coreanos e soviéticos. A guerra só terminou em julho de 1953, com a assinatura do armistício e a divisão da Coreia em dois Estados: a **Coreia do Sul**, capitalista, e a **Coreia do Norte**, socialista.

Com a divisão da Coreia, milhares de famílias foram separadas e impossibilitadas de manter contato. Posteriormente, elas puderam voltar a se ver algumas vezes, mas os encontros costumam ser esparsos e sujeitos às oscilações nas relações entre as Coreias.



▸ 71: no meio do fogo. Direção: John H. Lee. Coreia do Sul, 2010. Duração: 120 min. Este filme se baseia em uma história real: durante a Guerra da Coreia, 71 jovens que passaram a fazer parte das forças do sul têm de defender uma frente de batalha completamente sozinhos.



GENE HERRICK/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Tropas estadunidenses e soldados sul-coreanos se protegem em uma vala próxima ao rio Naktong, na parte sul da Coreia, em 19 de setembro de 1950.

Orientações

Professor, é importante retomar com os estudantes a ideia de que a polarização entre Estados Unidos e União Soviética envolveu praticamente todo o planeta. Desse modo, no período da Guerra Fria, os governos dos países se alinhavam a uma ou a outra potência, configurando as chamadas zonas de influência. É nesse contexto que podemos entender, por exemplo, a Guerra da Coreia. No final do conflito, em julho de 1953, a Coreia foi dividida em dois Estados, cada um sob influência de uma das potências mundiais: a Coreia do Sul, capitalista, e a Coreia do Norte, socialista.

Orientações

Em 1975, os vietcongues entraram em Saigon, obrigando os últimos estadunidenses, seus simpatizantes e outros estrangeiros a fugir em dezenas de helicópteros. A cidade escolhida para ser a capital do Vietnã unificado, sob um regime socialista, foi Hanói, no norte do país, que já era capital do Vietnã do Norte.

Após a tomada de Saigon pelos vietcongues e a reunificação do Vietnã, a cidade foi rebatizada de Ho Chi Minh, em homenagem ao líder do movimento de independência do Vietnã, de 1945, e um dos fundadores do Partido Comunista do Vietnã.

Resposta

Ler a fotografia:

Ao observar a fotografia, os estudantes podem perceber que a manifestação pelo fim da Guerra do Vietnã, em 1969, contou com um número expressivo de pessoas. Naquele contexto, grande parte da população dos Estados Unidos condenava as ações do governo estadunidense no conflito. Eventos e protestos como o da fotografia (que foi uma das maiores manifestações contrárias a uma guerra na história dos Estados Unidos) tornaram-se comuns; em 1968, por exemplo, uma única manifestação ocorrida no Central Park, na cidade de Nova York, contou com 60 mil pessoas que pediam o fim da guerra.

A GUERRA DO VIETNÃ

A luta pela independência da Indochina, colônia francesa desde o século XIX, começou na década de 1930 e era liderada pelo Viêt Minh, um movimento comunista.

Em 1954, os franceses foram expulsos da Indochina. Acordos de paz celebrados em Genebra, na Suíça, decidiram a criação do Laos, do Camboja e a divisão do Vietnã em duas partes. O norte, socialista, seria liderado por Ho Chi Minh, e o sul, capitalista, comandado por Bao Dai. Em Genebra também foi acertada a realização de um plebiscito para decidir a reunificação do país.

Escolhido pelos Estados Unidos, Bao Dai resistia em convocar o plebiscito e se mostrava um governante impopular e corrupto. Essa postura levou alguns grupos já descontentes com o governo a formar a **Frente de Libertação Nacional**, movimento guerrilheiro que ficou conhecido como **vietcongue** e passou a atuar em 1960. Apoiado pela União Soviética e pela China, o objetivo era combater a intervenção estadunidense e reunificar o Vietnã sob um regime socialista.

Em 1964, os Estados Unidos entraram oficialmente na Guerra do Vietnã, determinados a impedir a formação de mais um país socialista na Ásia. Os investimentos estadunidenses na guerra foram altos. Além de armamentos, sensores, aviões e dinheiro, eles enviaram cerca de 2 milhões de soldados para combater ao lado do exército sul-vietnamita. Usaram ainda produtos químicos para desfolhar a vegetação e dificultar a ação dos vietcongues e o napalm, uma espécie de bomba incendiária. Essas ações foram condenadas pelo resto do mundo e também por boa parte da população dos Estados Unidos.

Mesmo combatendo em condições adversas, a guerrilha vietcongue impunha derrotas ao Exército estadunidense. Assim, em 1975, os Estados Unidos sofreram a maior derrota militar de sua história. A cidade escolhida para ser a capital do Vietnã unificado, sob um regime socialista, foi Hanói.



Elaborado com base em dados obtidos em: HILGEMANN, Werner; KINDER, Hermann. *Atlas historique*. Paris: Perrin, 1992. p. 512.

Ler a fotografia

- O que esta fotografia nos mostra sobre a opinião pública de parte da população dos Estados Unidos a respeito da Guerra do Vietnã?



CHARLES PHILLIPS/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Manifestação em Washington, nos Estados Unidos, pelo fim da Guerra do Vietnã, em 1969.

A REVOLUÇÃO CUBANA

Desde 1898, quando Cuba se tornou independente da Espanha, até 1959, quando era governada pelo ditador Fulgêncio Batista, o governo cubano sempre contou com o apoio dos Estados Unidos. A economia do país, baseada na agroindústria açucareira, era totalmente dependente das importações e dos capitais estadunidenses.

Entre 1956 e 1959, um movimento guerrilheiro, liderado por Fidel Castro e Ernesto "Che" Guevara, entre outros, tomou o poder em Cuba. Os líderes cubanos implantaram um novo governo, que confiscou e estatizou propriedades estadunidenses e realizou a reforma agrária. Dois anos depois, em 1961, Cuba se proclamou um país socialista.

Em abril do mesmo ano, com o objetivo de derrubar o governo revolucionário de Fidel Castro, o governo dos Estados Unidos tentou invadir a Baía dos Porcos, no sul de Cuba. No entanto, a ação fracassou, aumentando ainda mais as tensões entre os dois países. A tentativa de invasão levou Cuba a estabelecer, em 1962, uma aliança com o regime de Moscou, que se concretizou com a instalação de mísseis soviéticos na ilha caribenha.

O governo dos Estados Unidos reagiu decretando o bloqueio naval a Cuba e exigindo a retirada imediata dos mísseis do país. O evento, conhecido como **a crise dos mísseis**, criou um clima de enorme tensão internacional. Durante treze dias, o mundo acreditou estar à beira de uma nova guerra mundial, desta vez de proporções nucleares. Sob a supervisão da ONU, os soviéticos concordaram em retirar os mísseis de Cuba, com a condição de os Estados Unidos removerem da Turquia os armamentos nucleares que estavam voltados para a União Soviética.

A crise dos mísseis foi superada, mas o bloqueio econômico e político a Cuba perdurou por mais de 50 anos. Apenas em julho de 2015 as respectivas embaixadas foram reabertas nos dois países, e iniciou-se um processo de reaproximação entre eles.



CHE (filme em duas partes). Direção: Steven Soderbergh. França/Estados Unidos/Espanha, 2008. Duração: 134 min. (primeira parte) e 127 min. (segunda parte).
A obra *Che* é um filme biográfico que conta a história da Revolução Cubana e da trajetória de Ernesto "Che" Guevara. A primeira parte, intitulada "Che: o argentino", aborda os acontecimentos da revolução e a derrubada do governo de Fulgêncio Batista. A segunda parte, intitulada "Che: a guerrilha", concentra-se na vida de Che após a Revolução Cubana, apresentando, inclusive, o discurso que o revolucionário fez em 1964 na ONU, em Nova York.



BETTMANN/GETTY IMAGES

Fidel Castro discursa em Havana, Cuba, em janeiro de 1959.

Texto complementar

Para muitos historiadores, o assalto ao quartel de Moncada, que ocorreu em 1953, pode ser considerado o marco inicial do processo revolucionário cubano.

A Revolução Cubana, gerada da ditadura de Batista, não é um evento pontual. Ela não ocorre no ano novo de 1959, com a destituição do ditador e instituição de um governo socialista. Antes, é um acontecimento iniciado em 26 de julho de 1953, quando Fidel Castro, desde o início o nome maior do movimento, lidera pouco mais de uma centena de homens no Assalto ao Quartel Moncada, naquela que foi a primeira tentativa real de oposição armada a Fulgencio Batista. Essa tentativa de *putsch* contra a segunda maior fortaleza militar do país ainda não carrega em si a fagulha do Comunismo. Tratava-se de um movimento nacional-democrático [...] direcionado contra o regime ditatorial de Batista e o domínio imperialista norte-americano.

O golpe fracassa, mas dá a Castro a projeção necessária para se tornar o principal nome da resistência à ditadura. Preso, Castro é condenado a 15 anos de detenção, dos quais cumpre apenas dois. É libertado e se exila no México, onde volta a organizar a resistência a partir do movimento 26 de julho (M26), de vocação guerrilheira. É no exílio mexicano que a ele se juntarão Ernesto Che Guevara e Camilo Cienfuegos [...].

MENDES, Ricardo Antonio Souza. *Pensando a Revolução Cubana*: nacionalismo, política bifurcada e exportação da Revolução. *Anphlac*. Disponível em: <http://revistas.fflch.usp.br/anphlac/article/viewFile/1389/1260>. Acesso em: 11 ago. 2018.



Sugestão para o professor:

REIS, Daniel Aarão. A Revolução e o Socialismo em Cuba: ditadura revolucionária e construção do consenso. In: QUADRAT, Samantha; ROLLEMBERG, Denise (Org.). *A construção social dos regimes autoritários* – Brasil e América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.*
- *A Revolução Chinesa e as tensões entre China e Rússia.*

Habilidade

EF09HI28

Respostas

1. b) A ideia de felicidade construída no Ocidente está relacionada às condições materiais de existência, ao conforto e à aquisição de bens possibilitada pelos avanços da ciência e da tecnologia. Segundo Morin, os jovens que foram às ruas em Maio de 1968, grande parte deles de países ocidentais desenvolvidos, procuravam uma vida comunitária e simples, questionando o consumismo que a sociedade capitalista prega como maneira de satisfazer as aspirações humanas. Desta forma, para Morin, Maio de 1968 representou uma experiência coletiva dos jovens, de enfrentamento das autoridades, de busca da autonomia pessoal e política, e que possibilitou também a afirmação do movimento feminista, dos homossexuais e das minorias étnicas.

2. Elas são consideradas conflitos da Guerra Fria porque os dois lados que combateram em cada uma dessas guerras representavam projetos antagônicos para a sociedade: o socialista, por um lado, e o capitalista, por outro. Pelo fato de as guerras representarem o choque de interesses e de políticas entre União Soviética e Estados Unidos, as duas superpotências patrocinaram um dos lados beligerantes, por meio do envio de dinheiro, de armas ou de soldados. Esses conflitos demonstraram que, se não havia confronto direto entre as duas superpotências, elas não se importavam em financiar conflitos em outras regiões.

3. a) A fuga de crianças após um bombardeio de napalm. As crianças retratadas na fotografia estão claramente apavoradas.

b) A imagem de Kim Phuc fugindo é um símbolo da violência imposta também contra os civis na Guerra do Vietnã. Na ocasião, os vietcongues tinham iniciado os combates no povoado onde vivia a menina Kim Phuc, que tinha 9 anos, e sua família, no sul do Vietnã. Sabendo disso, os estadunidenses lançaram bombas de napalm no vilarejo e o fogo se espalhou pelo local, queimando o corpo de Kim Phuc e causando a morte de três pessoas da sua família, entre elas duas crianças. Atualmente, Kim Phuc é embaixadora da boa vontade da Unesco.

c) Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que sim, que houve influência entre os estadunidenses que eram contrários a Guerra do Vietnã porque demonstra o horror causado pelos bombardeios em que ninguém era poupado, nem mesmo as crianças.

1. a) A peculiaridade de Maio de 1968 é de ter sido uma revolta contra a autoridade estabelecida pela tradição: a do pai sobre a família, a do homem sobre a mulher, a das instituições sobre os cidadãos. Nesse sentido, o movimento se voltou contra valores historicamente arraigados nas sociedades, que as pessoas reproduziam, em geral, sem questionar, como se fizessem parte da natureza humana. O movimento, por essa razão, foi mais abrangente, aglutinando classes sociais, homens e mulheres, professores e estudantes.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 O Maio de 1968 foi um movimento que teve início na França, mas que repercutiu em muitos países. No texto a seguir, o pensador francês Edgar Morin, em visita ao Brasil para comemorar os 40 anos do movimento, falou sobre essa experiência que viveu e o seu significado para o mundo contemporâneo.

> [...] 1968 foi, antes de mais nada, um ano de revolta estudantil e juvenil, numa onda que atingiu países de naturezas sociais e estruturas tão diferentes como Egito, EUA, Polônia... O denominador comum é uma revolta contra a autoridade do Estado e da família. A figura do pai de família perdeu importância, dando início a uma era de maior liberdade na relação entre pais e filhos.
>
> A revolta teve um caráter mais marcante nos países ocidentais desenvolvidos. [...] Jovens de classes privilegiadas que desfrutavam de bens materiais preferiram buscar uma vida comunitária, num sinal de que o consumismo da sociedade ocidental não resolvia os problemas e aspirações humanas. [...]
>
> Depois disso, a poeira baixou e tudo pareceu voltar ao que era antes. Mas houve mudanças, sim. Foi depois de 68 que os homossexuais e as minorias étnicas se afirmaram e que o novo feminismo se desenvolveu. [...] Foi uma verdadeira crise da ideia de felicidade, que é a grande mitologia da sociedade ocidental. [...]
>
> Hoje em dia, movimentos estudantis se generalizam rapidamente e prosseguem mesmo quando o governo satisfaz os seus pedidos. É a alegria de estar junto na rua, de desafiar os professores e a polícia. Até quando as reivindicações são ridículas, o fenômeno é importante, pois permite ao jovem tornar-se cidadão, escapando assim da crescente tendência ao apolitismo. [...]
>
> MORIN, Edgar. Mal-estar de Maio de 68 é ainda mais profundo hoje. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2008. p. A4.

a) Por que, segundo Morin, o Maio de 1968 foi um movimento contra a autoridade?

b) Segundo o autor, o Maio de 1968 produziu uma grave crise na ideia de felicidade construída pela sociedade ocidental. O que ele pretende dizer com isso? Você concorda com o autor? Pense e apresente argumentos a favor dessa visão ou contra ela.

2 Explique por que a Guerra da Coreia e a Guerra do Vietnã podem ser classificadas como conflitos da Guerra Fria.

3 A fotografia a seguir é uma das mais famosas imagens relacionadas à Guerra do Vietnã. Observe-a e, em dupla, responda às questões.



NICK UT/AP PHOTO/GLOW IMAGES

A menina Kim Phuc e outras crianças fogem de um bombardeio de napalm lançado pelo exército dos Estados Unidos em um povoado do então Vietnã do Sul, 1972. Museu de Arte de Mead, Estados Unidos.

a) Que evento a fotografia retrata? Qual sentimento as pessoas retratadas transmitem?

b) Qual é a característica mais evidente da Guerra do Vietnã nesta fotografia?

c) Levantem uma hipótese: a divulgação desta fotografia pode ter influenciado os estadunidenses que se colocaram contra a participação dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã? Justifiquem.

CAPÍTULO

12 A questão judaico-palestina

Você possivelmente já ouviu falar sobre a disputa entre judeus e palestinos no Oriente Médio. E você conhece a origem desse conflito?

A Palestina foi o local onde os judeus (hebreus) se estabeleceram na Antiguidade. No século I a.C., ao ser conquistada por Roma, a Palestina recebeu o nome de Judeia. Os judeus organizaram uma grande revolta contra o domínio romano, que foi reprimida. Depois disso, a maior parte dos judeus se refugiou em vários outros territórios, mantendo, porém, sua identidade cultural.

Nos séculos seguintes, muitos se fixaram na Europa Central e Oriental, mas as perseguições contra eles eram constantes. Foi ali que nasceu, no século XIX, o movimento político conhecido como **sionismo** (de Sion, uma colina situada em Jerusalém), que defendia a reunião dos judeus de todo o mundo em um Estado judaico e soberano na Palestina, território que pertencia ao Império Otomano no século XIX, quando grupos de judeus começaram a migrar para a região.

AFP/GETTY IMAGES



Após a derrota otomana na Primeira Guerra Mundial, a Palestina passou ao domínio britânico. Paralelamente, a migração de judeus para o território foi crescendo ano a ano. Na fotografia, imigrantes judeus esperam autorização dos britânicos para aportarem no porto de Haifa. Palestina, 18 de julho de 1947.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata de questões importantes referentes à questão judaico-palestina, que se reveste de enorme complexidade.

Essa questão aponta para a continuação, até os dias de hoje, de alguns conflitos iniciados na Guerra Fria. Palestinos e israelenses parecem não vislumbrar a paz, pelo menos a curto prazo. E, assim, seguem-se, praticamente de forma ininterrupta, atentados e conflitos entre os dois povos.

O trabalho com este Capítulo constitui uma boa oportunidade para debater com os estudantes a importância da tolerância e do respeito ao outro.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI10: *Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa.*

EF09HI28: *Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*

A primeira onda migratória sionista data de cerca de 1880, quando a população de origem judaica na Palestina saltou de cerca de 12 mil para 24 mil pessoas. Essa primeira leva migratória era composta de judeus da Rússia czarista e de agricultores da Europa Oriental. A segunda onda de imigração sionista, entre 1919 e 1923, também foi composta de judeus russos. Dessa vez, eram imigrantes influenciados pelas ideias socialistas da Revolução Russa. Somando aproximadamente 35 mil pessoas, esses judeus de influência socialista foram os responsáveis pelo desenvolvimento de cooperativas comunitárias e de assentamentos rurais (*kibutz* e *moshav*) na Palestina.

O movimento de imigração se intensificou com a ascensão do nazismo e a Segunda Guerra Mundial. Nesse período, aproximadamente 165 mil judeus migraram para a Palestina, provenientes da Europa Central e Ocidental. Com o fim da Segunda Guerra, os britânicos intensificaram as restrições ao número de judeus que poderiam ingressar na Palestina, mas mesmo assim o movimento migratório continuou.

Professor, oriente os estudantes a observarem que o território do Estado de Israel, que pela partilha da ONU deveria possuir cerca de 15 mil quilômetros quadrados, aumentou para quase 21 mil quilômetros quadrados após a Primeira Guerra Árabe-Israelense. Já o Estado palestino, que deveria ter cerca de 12 mil quilômetros quadrados, desapareceu antes de se constituir oficialmente. Israel anexou a maior parte desse território, a Jordânia anexou a Cisjordânia e o Egito incorporou a Faixa de Gaza.

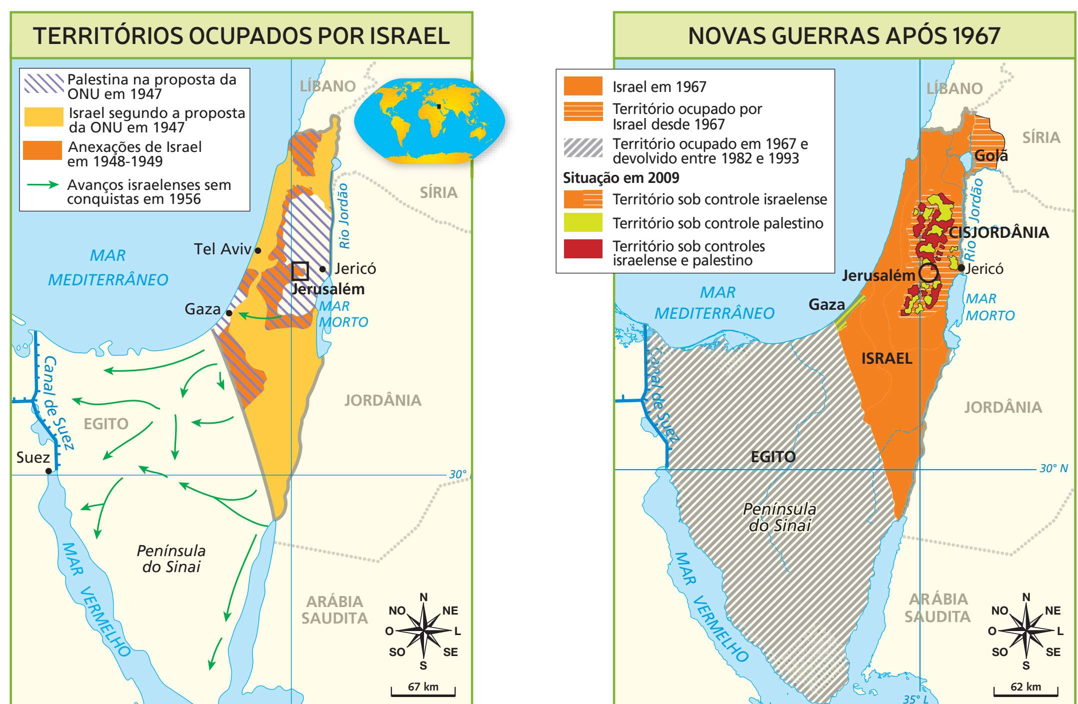
A CRIAÇÃO DO ESTADO DE ISRAEL

O movimento sionista propunha a criação de um "lar nacional para os judeus" na Palestina. Apesar das pressões do movimento, até a década de 1930 essa causa não era um tema relevante para a comunidade internacional.

Contudo, ao final da Segunda Guerra Mundial, o mundo inteiro tomou conhecimento do massacre de milhões de judeus organizado pelo Estado nazista de Adolf Hitler. Além disso, a população judaica que havia sobrevivido ao Holocausto, em geral sem recursos para garantir sua sobrevivência, era vista como um encargo que os governos europeus não estavam dispostos a assumir. Assim, o movimento sionista se fortaleceu, e, entre 1945 e 1948, aproximadamente 85 mil judeus foram viver na Palestina.

A Palestina, porém, não era uma terra desocupada. Ela era habitada pelos **palestinos**, população de origem árabe majoritária no território. Quando o afluxo de judeus para a Palestina se intensificou, começaram os conflitos entre judeus e palestinos. Quando a situação se tornou insustentável, a ONU aprovou, em 1947, a divisão da Palestina em dois Estados: um árabe e outro judeu.

A criação do **Estado de Israel**, no ano seguinte, com o apoio dos Estados Unidos e da União Soviética, provocou a reação contrária dos países árabes e resultou na **Primeira Guerra Árabe-Israelense**. Os israelenses foram vitoriosos e ampliaram o território originalmente estabelecido pela ONU.



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas politique du XXe siècle*. Paris: Seuil, 1988. p. 182-183; VICENTINO, Cláudio. *Atlas histórico*: geral e Brasil. São Paulo: Scipione, 2011. p. 164-165.

Observação

É importante reforçar aos estudantes como a questão palestina está intensamente interligada ao contexto da Guerra Fria, contemplando, novamente, a habilidade **EF09HI28**. A criação do Estado de Israel ocorreu em um momento em que conquistar um aliado ocidental no Oriente Médio, área economicamente estratégica em razão da presença do petróleo, era fundamental para consolidar a posição dos Estados Unidos na região.

A DISPUTA PELA PALESTINA

Quando o primeiro conflito se iniciou, em 1948, viviam na região cerca de 1,4 milhão de palestinos. Um ano depois, metade deles já tinha deixado suas casas para viver em terras da Palestina ainda não controladas por Israel e em países árabes vizinhos. Desde então, os palestinos passaram a lutar pela recuperação de seus antigos territórios e pela criação de um **Estado independente**.

Novas guerras ocorreram depois de 1949. Na luta pela soberania palestina, surgiu a **Organização para a Libertação da Palestina** (OLP), criada em 1964 e liderada por Yasser Arafat.

Desafios para a paz

Na década de 1990, autoridades palestinas e o governo de Israel começaram a discutir a criação de um Estado palestino. O resultado foi o Acordo de Oslo, de 1993, que criava a **Autoridade Nacional Palestina** (ANP), entidade responsável pela administração dos territórios palestinos e pelo controle palestino sobre a cidade de Jericó e a Faixa de Gaza.

Em 2002, o governo israelense começou a construir um "muro de proteção" separando Israel dos territórios palestinos na Cisjordânia. A barreira de concreto foi condenada pelas Nações Unidas e pelo Tribunal Internacional de Justiça. Israel, porém, ignorou o fato.

Em 2004, Arafat faleceu, o que deu início a um período de disputa entre grupos palestinos pelo controle da Autoridade Nacional Palestina. O **Fatah**, grupo ao qual pertencia Arafat, defende a formação de um Estado palestino laico e soberano nas fronteiras anteriores à guerra de 1967. O grupo fundamentalista **Hamas** não reconhece o Estado de Israel e prega a formação de um Estado islâmico soberano em toda a Palestina.

Um novo cenário do conflito na região surgiu em 2017. O Fatah e o Hamas assinaram um acordo de reconciliação prevendo a formação de um governo de união nacional para os palestinos. O governo de Israel reagiu afirmando que, caso os dois grupos de fato se juntassem, as negociações com os palestinos só seriam possíveis se o Hamas dissolvesse seu braço armado e reconhecesse o Estado de Israel, condições que o Hamas não tendia a cumprir.

ZUMA PRESS, INC./ALAMY/FOTOARENA



Em 1949, o número de refugiados palestinos cresceu muito e a ONU criou um organismo de ajuda para essas pessoas. Além disso, um número não quantificado de palestinos migrou para diversos países. Atualmente, há cerca de 5 milhões de refugiados saídos da Palestina e a maior parte deles vive em 58 campos de refugiados na Jordânia, no Líbano, na Síria, na Faixa de Gaza e na Cisjordânia. Campo de refugiados ao sul da Faixa de Gaza, na Palestina, em fotografia de 2017.

Orientações

Em 1949, diante do crescimento do número de refugiados palestinos nos países do Oriente Médio, a ONU criou o Organismo de Ajuda e de Trabalho das Nações Unidas para os Refugiados Palestinos, cuja sigla em inglês é Unrwa, uma agência específica para cuidar dos palestinos refugiados do Oriente Médio. Além disso, um número não quantificado de palestinos refugiados migrou para diversos países, como o Brasil, por meio de programas do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur). Atualmente, cerca de 5 milhões de refugiados da Palestina são atendidos pela Unrwa.

Novas guerras entre Israel e os países árabes ocorreram depois de 1949, todas vencidas pelo Estado judeu. Enquanto Israel expandia seus territórios na Palestina, crescia, entre os palestinos, a população de refugiados, ao mesmo tempo que a estratégia do terrorismo para combater o Estado judeu atraía novos adeptos.

É importante notar que compreender a questão judaico-palestina e a persistência desse conflito até os nossos dias constitui uma forma de desenvolver a habilidade **EF09HI36**.

Observação

Esta seção apresenta uma proposta interessante para desenvolver novamente com os estudantes a habilidade **EF09HI36**.

Respostas

1. A Faixa de Gaza vive sob bloqueio imposto por Israel e Egito desde 2007; naquele ano, o grupo extremista islâmico Hamas assumiu o controle da região. O bloqueio proíbe que a região da Faixa de Gaza realize exportações e importações, e permite apenas que carregamentos de suprimentos humanitários entrem no território. Em 2017, o secretário-geral da ONU, António Guterres, exigiu o fim do bloqueio.

2. As pranchas de surfe e as roupas de neoprene são "artigos de luxo" por causa do bloqueio imposto à Faixa de Gaza, que não permite a realização de importações e exportações e, portanto, não permite que produtos como esses entrem no território. As pranchas usadas na atualidade pelos jovens da região, por exemplo, são antigas, doadas a eles por ações humanitárias estrangeiras por volta de 2004.

Se desejar saber mais sobre o cotidiano dos jovens na Faixa de Gaza, consulte *sites* de matérias de jornais e revistas, disponíveis na internet.



lugar e cultura

NÃO ESCREVA NO LIVRO

ESPORTE E COTIDIANO NA FAIXA DE GAZA

Em 2017, os alemães Philip Gnadt e Mickey Yamine lançaram um documentário intitulado *Gaza Surf Club*. A obra acompanha o cotidiano de três jovens praticantes do esporte nas praias existentes na Faixa de Gaza.

A Faixa de Gaza é um território palestino que corresponde a uma pequena faixa de terra que faz fronteira com o Egito e com Israel e localiza-se na costa oriental do mar Mediterrâneo (veja mapas na página 146). A vida naquela região é muito difícil: embora praticamente todos os jovens tenham acesso à educação, conseguindo estudar e se formar em boas universidades, a taxa de desemprego entre eles é muito alta. Os conflitos entre palestinos e israelenses e o bloqueio sofrido pelos habitantes da região, por parte do governo israelense e do Egito, fazem com que não existam muitas oportunidades de emprego para os jovens.

Desse modo, a prática de esportes, em especial o surfe, acaba sendo um alívio para o cotidiano tão difícil. Os jovens palestinos que praticam o surfe (eles são, hoje, em torno de 30) dizem que, quando há um navio israelense no mar, não podem pegar ondas. O trecho a seguir aborda como é surfar nas praias da Faixa de Gaza, em locais próximos a destroços de guerra:

> Ibrahim pega a próxima onda passando bem perto de colunas de aço que despontam dos destroços de cimento. Os outros surfistas aplaudem. Rindo, o rapaz de 23 anos se deixa cair na água. Surfar é sua grande paixão. Sonha em um dia abrir um clube de *surf* para todo mundo em Gaza e em viajar pelo mundo. Ofegante, volta remando para onde os outros o esperam, alguns deles de *jeans* e camiseta – tal como as pranchas, roupas de neoprene são artigos de luxo.

KRUG, Ina. O *surf club* mais perigoso do mundo. *Revista Trip*, 23 jun. 2017. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/jovens-da-faixa-de-gaza-seguem-buscam-liberdade-e-adrenalina-no-surf>. Acesso em: 1º jun. 2018.

MOHAMMED ABED/AFP



Jovens surfistas palestinos em praia da Cidade de Gaza. Fotografia de 2016.

1 Conhecer o bloqueio à Faixa de Gaza é importante para compreender o cotidiano dos jovens que vivem naquela região. Pesquise em que consiste esse bloqueio e sua situação na atualidade, anotando as descobertas no caderno.

2 Considerando sua pesquisa, explique por que, para os jovens da Faixa de Gaza, pranchas de surfe e roupas de neoprene são "artigos de luxo".

1. a) A charge refere-se ao conflito entre Israel e Palestina. Podemos chegar a essa conclusão por meio dos seguintes elementos: os dois personagens centrais da charge são retratados como um israelense (de terno preto e a estrela de Davi) e um palestino (o personagem utiliza vestimentas parecidas com a de Yasser Arafat). As pessoas ao redor da dupla central, cegas e sem dentes, também são retratadas como israelenses (roupas que lembram as ocidentais) e palestinos (homens utilizando *kaffiyeh* – lenço de cabeça masculino – e as mulheres o *hijab* – lenço de cabeça para as mulheres). O local está destruído em razão dos conflitos naquela região desde a criação do Estado de Israel.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Com um colega, analisem a charge abaixo e respondam às questões.

STUART CARLSON © 2002 STUART CARLSON / DIST. BY ANDREWS MCMEEL SYNDICATION



CARLSON, Stuart. *O resultado final da política do olho por olho, dente por dente*. 2002. Charge.

a) Que conflito histórico a charge representa? Justifiquem com elementos da cena.

b) Qual é o posicionamento do artista em relação ao assunto? Vocês concordam com ele? Justifiquem.

c) Listem alguns acontecimentos marcantes relacionados ao tema dessa charge. Escolham um desses eventos e criem uma charge sobre ele. Apresentem o resultado para a turma, comparando o tema escolhido e a charge com o que foi feito pelos demais colegas.

2 Observe novamente a fotografia do campo de refugiados da página 147 e, em dupla, faça a seguinte atividade: Imaginem que vocês são jornalistas encarregados de produzir uma reportagem sobre a vida dos palestinos que vivem no campo de refugiados mostrado naquela fotografia. Vocês agendaram uma entrevista com um representante da ONU no local e um palestino escolhido pelo grupo para ser o porta-voz dos refugiados nessa entrevista. O que vocês perguntariam a eles?

3 Em 1987, os palestinos que viviam na Faixa de Gaza e na Cisjordânia iniciaram uma rebelião contra a ocupação israelense. Esse primeiro movimento, espontâneo, levou o nome de **Intifada** (guerra das pedras), pois era assim que os palestinos enfrentavam o exército israelense. Observe a fotografia a seguir e responda à questão.



PATRICK ROBERT/SYGMA/CORBIS/SYGMA/GETTY IMAGES

Manifestantes palestinos atiram pedras em soldados israelenses durante a Intifada. Fotografia tirada em Beit Omar, Cisjordânia, em 1988.

- Aponte quem são os palestinos e quem são os israelenses na fotografia. Como é o local onde ocorre o conflito? Que armas cada grupo utiliza?

4 Entre os principais pontos de desacordo que dificultam o entendimento entre Israel e os palestinos, podemos apontar: o retorno de refugiados das guerras árabe-israelenses a suas antigas terras; a divisão de Jerusalém; o reconhecimento da Palestina como Estado independente; a presença de colonos israelenses em terras palestinas. Organizem-se em grupos e escolham um desses pontos de desacordo entre palestinos e israelenses. Pesquisem na internet qual é a situação atual dessa questão e compartilhem com o restante da turma as conclusões a que chegaram. Ao final da apresentação, busquem pensar, coletivamente, em uma solução para cada um dos pontos de desacordo. Registrem suas conclusões no caderno.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *A questão da Palestina.*
- *A Guerra Fria: confrontos de dois modelos políticos.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*

Habilidades

EF09HI10

EF09HI28

EF09HI36

Respostas

1. b) O artista recorre à ironia para criticar tanto a posição de Israel quanto a dos palestinos nas negociações pela paz na região. Essa crítica é evidente quando o chargista desenha o resultado final da política do olho por olho e dente por dente (ataques e retaliações imediatas) praticada por ambos os lados: todas as pessoas, israelenses e palestinos, estão cegas e sem dentes. O artista sinaliza dessa forma que o alcance da paz depende da disposição de ambos os lados. É esperado que os estudantes partilhem da posição que prioriza a necessidade da paz para aquela região.

c) Resposta pessoal. As charges dos estudantes podem apresentar diversos temas sobre os conflitos entre israelenses e árabes palestinos, como a construção do muro que separa a Cisjordânia e Israel, a Intifada, os assentamentos judaicos em territórios palestinos, a cisão e a reconciliação entre o Hamas e a Autoridade Palestina etc.

2. Resposta pessoal. O objetivo da proposta, primeiramente, é sensibilizar os estudantes para o sofrimento dos povos refugiados, neste caso o povo palestino, chamando a atenção deles para essa consequência dramática das guerras. A proposta visa também desenvolver nos estudantes a capacidade de formular questões pertinentes para ampliar sua compreensão sobre o assunto. Dados estatísticos sobre os refugiados palestinos podem ser obtidos no *site* da Agência das Nações Unidas de Assistência aos Refugiados da Palestina: <http://unrwa.org.br>. Acesso em: 12 ago. 2018.

3. Pelo estudo do tema, o estudante será capaz de identificar os palestinos como os civis na parte de cima da fotografia, e na parte inferior, os israelenses membros do exército. O local, na Cisjordânia, parece pobre e destruído. Identificamos uma espécie de pneu queimando na parte onde os palestinos estão, recurso utilizado para dificultar a visão dos soldados de Israel, por causa da fumaça gerada no local. A principal arma utilizada por eles, no entanto, são as pedras. No lado israelense, os soldados carregam armas de fogo.

4. Com esta atividade, os estudantes são incentivados a exercitar práticas de pesquisa na internet. Vale a pena orientá-los a dar preferência a portais de notícias, agências de pesquisa, *sites* governamentais etc.

Seção **Ser no mundo**

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **9** e n. **10**, esta seção incentiva o estudante a *exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]* (**9**) e a *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**10**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1** e n. **4**, os conteúdos trabalhados nas páginas 150 e 151 pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**) e *identificar interpretações que expressem visões de diferentes sujeitos, culturas e povos com relação a um mesmo contexto histórico, e posicionar-se criticamente com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**4**).

Habilidade
EF09HI36



ser no mundo

CONVIVÊNCIA ENTRE PALESTINOS E ISRAELENSES

Existem diversas interpretações para a questão judaico-palestina, assim como para muitos outros conflitos entre diferentes povos e diferentes nações. Reconhecer essa complexidade, ou seja, reconhecer que existe uma diferença de opiniões, dependendo dos sujeitos, de suas relações identitárias e das experiências que são vivenciadas por eles em seu cotidiano, além de entender que há argumentos que sustentam a posição de ambos os lados (israelenses e palestinos), é um passo importante para que possamos realizar uma análise cuidadosa do conflito.

Observar o cotidiano dos habitantes do local, e, nesse caso específico, de Israel, também nos dá pistas para compreender melhor o conflito e o alcance que ele tem no dia a dia das populações que lá vivem. Você sabia que na cidade de Tel Aviv, a segunda maior de Israel, há bairros notadamente famosos pela boa convivência entre israelenses e palestinos?

Tel Aviv foi fundada por uma comunidade judaica logo no início do século XX; hoje, Jaffa, um de seus antigos bairros, apresenta uma vida cultural muito agitada. Restaurantes, feiras, galerias de arte e lojas são administradas e frequentadas tanto por israelenses como por palestinos. Jovens, crianças e idosos, de todas as origens, israelenses ou palestinos, convivem lado a lado nas ruas do bairro, mostrando que o conflito que assombra a região há décadas nem sempre separa as pessoas.



MICHAEL JACOBS/ART IN ALL OF US/CORBIS/GETTY IMAGES

Rua comercial em Jaffa, bairro na cidade de Tel Aviv. Fotografia de 2016.

Atividade complementar

Professor, como sugestão aos estudantes, apresentamos, na página 151, o filme *Uma garrafa no Mar de Gaza*. Caso haja disponibilidade, sugerimos que a turma assista ao filme na íntegra. Trata-se de uma história contada com sensibilidade e respeito aos personagens e seus conflitos pessoais e políticos. Os estudantes terão facilidade em se identificar com os jovens Tai e Naim, adolescentes como eles. Eles devem ser incentivados a estabelecer contraposições entre a precariedade da situação vivida por Naim, em Gaza, e o conforto vivido por Tai, em Jerusalém. Espera-se ainda que os estudantes percebam como os protagonistas se assemelhavam na angústia e/ou revolta que sentiam em relação à violência a que estavam submetidos, independentemente das suas situações socioeconômicas.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Outro exemplo muito interessante da convivência entre israelenses e palestinos, em Israel, pode ser observado no trecho de reportagem a seguir.

Em seis escolas de Israel 1 350 crianças árabes e judias dividem a sala de aula, aprendem a língua do outro, brincam juntos, falam da história de suas famílias e constroem lado a lado [...] comunidades integradoras em uma sociedade rachada.

Quando Fadi Suidan se mudou para Jerusalém com sua família, buscou uma alternativa ao sistema público escolar, que separa as crianças e perpetua um modelo de sociedade onde judeus e árabes praticamente não têm pontos de encontro.

Agora sua filha de oito anos, árabe, estuda em um dos seis centros que a rede de escolas *Hand in hand* criou em 1998 [...].

Agora a rede tem 1 350 alunos distribuídos em seis unidades em Jerusalém, Galileia, Wadi Ara, Tel Aviv, Yafo e Tira, onde não só educa as crianças na tolerância, mas envolve suas famílias em programas comunitários [...].



DAVID SILVERMAN/GETTY IMAGES

Sala de aula com estudantes israelenses e palestinos em escola bilíngue em Jerusalém. Fotografia de 2002.

Nestas escolas as crianças não só aprendem a língua do outro, mas também uma narrativa diferente da que ouvem na rua: os livros de história incluem tanto o relato israelense como o palestino.

Nessa disciplina, a mais delicada, um professor árabe e um professor israelense apresentam os fatos históricos junto com as duas versões para mostrar tolerância e ensiná-los que o importante não é estar de acordo, mas estar disposto a escutar o outro.

REDE de escolas estende as mãos a árabes e judeus em Israel. *Agência EFE*, 11 set. 2015. Disponível em: <https://www.efe.com/efe/brasil/educacao/rede-de-escolas-estende-as-m-os-a-arabes-e-judeus-em-israel/50000242-2710234>. Acesso em: 2 jun. 2018.

1. A reportagem menciona uma rede de escolas existente em diversas cidades de Israel (entre elas, Tel Aviv) que aceita tanto estudantes israelenses como palestinos. Utilizando seus conhecimentos a respeito da questão judaico-palestina, explique o papel que uma rede de escolas como essa tem no cotidiano das pessoas que vivenciam o conflito.

2. De que modo os livros de História nessa rede de escolas abordam o conflito entre israelenses e palestinos?

3. Você acha que estar disposto a escutar o outro e exercer a tolerância são atitudes que podem ajudar a reelaborar a identidade dos habitantes de Israel (israelenses e palestinos)? Justifique sua resposta.



UMA GARRAFA no mar de Gaza. Direção: Thierry Binisti. França, 2011. Duração: 107 min.
O filme fala sobre o relacionamento entre uma jovem de origem judia, que vive em Jerusalém, e um jovem de origem árabe, que vive na Faixa de Gaza.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como os Estados Unidos e a União Soviética consolidaram as suas respectivas zonas de influência na Guerra Fria?

2. De que forma o Maio de 1968 e a Revolução Húngara de 1956 expressavam o descontentamento com a sociedade capitalista e o regime comunista?

3. Quais conflitos armados melhor representaram a mundialização da ordem bipolar no período da Guerra Fria?

4. Qual é a origem do conflito entre judeus e árabes na Palestina? Por que as negociações pela paz não avançam entre os dois povos?

Respostas

1. Numa região que sofre com esse conflito há décadas, a existência de escolas desse tipo é algo importantíssimo. As populações de determinado local muitas vezes não concordam com o conflito organizado e incentivado entre governos, entre nações ou entre grupos nacionalistas. As grandes questões que dividem governos e fazem nascer as mais diversas formas de embates políticos, econômicos e militares dentro das grandes esferas de poder muitas vezes não fazem sentido para as pessoas civis que vivem nos locais de conflito. Há reportagens que mostram que muitos jovens na Faixa de Gaza, por exemplo, desejam o fim do conflito sem "torcer" para nenhum lado; eles só desejam alcançar a paz e obter melhores oportunidades de vida e de trabalho em seu cotidiano. Para as crianças que frequentam essas escolas a situação é semelhante: a paz, o respeito entre grupos diferentes e a tolerância são valores incentivados entre elas, para que essas novas gerações adquiram uma postura solidária diante de conflitos.

2. Nessas escolas, os livros de História, ao tratar da questão judaico-palestina, apresentam os relatos dos dois lados, tanto israelense como palestino. Essa atitude colabora para um maior entendimento do conflito e para que os estudantes aprendam desde cedo a praticar o respeito e a tolerância para com grupos diferentes.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes apontem que escutar o outro, entender os argumentos de quem está "do outro lado", exercer a tolerância e incentivar o diálogo são atitudes que podem colaborar inclusive com novos posicionamentos políticos acerca do conflito e com a busca por soluções pacíficas para ele. Buscar e incentivar nos indivíduos atitudes de respeito e tolerância podem fazer com que os moradores de Israel se tornem cada vez mais unidos em torno de um objetivo comum.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "As independências na África e na Ásia", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Totalitarismos e conflitos mundiais* e *A história recente*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **2** e n. **9**, esta Unidade (no texto principal, nas seções e nas atividades propostas) incentiva o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]* (**1**), *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses [...]* (**2**), bem como a *exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza* (**9**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1**, n. **2** e n. **3**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), bem como *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**) e *elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito* (**3**).

UNIDADE VI

As independências na África e na Ásia

Multidão comemora a proclamação da independência da Argélia, nas ruas de Argel, capital do país, em 5 de julho de 1962.



MARC RIBOUD/MAGNUM PHOTOS/FOTOARENA

Nos cinquenta anos seguintes ao final da Segunda Guerra Mundial, formaram-se dezenas de novos países nos continentes africano e asiático. Depois de dezenas de anos de domínio imperialista, a conjuntura internacional da Guerra Fria e, principalmente, os movimentos dos povos nativos asiáticos e africanos fizeram com que seus países fossem conquistando a independência.

Em alguns casos, o processo de independência foi longo e conturbado; em outros, um processo negociado com os dominadores. Independentemente de como as independências ocorreram, as consequências negativas deixadas por um duradouro período de espoliação são visíveis até hoje.

O que você sabe sobre o processo de independência dos países africanos e asiáticos? O que conhece sobre as consequências do imperialismo europeu?

Você verá nesta Unidade:

- A crise do colonialismo
- A relação entre a Guerra Fria e os movimentos nas colônias africanas e asiáticas pela independência
- Os diferentes projetos relacionados às independências na África
- O *apartheid* na África do Sul
- As independências dos países árabes e a formação da Liga Árabe
- O movimento de resistência pacífica e de desobediência civil na independência da Índia
- A Conferência de Bandung

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O colonialismo na África.*
- *As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.*
- *Os processos de descolonização na África e na Ásia.*

Nesta Unidade

Esta Unidade aborda os processos de independência da África e da Ásia. A criação de dezenas de Estados nacionais na África e na Ásia é um fenômeno do século XX, resultante de uma complexidade de fatores. É fundamental ressaltar o papel desempenhado pelos diferentes movimentos contra o colonialismo europeu, que ocorreram praticamente durante todo o século XX e com maior intensidade no período posterior à Segunda Guerra Mundial.

Ao dar início ao trabalho com esta Unidade, vale comentar com os estudantes que a África e a Ásia reúnem, juntas, as maiores extensões de terra do planeta e mais da metade de sua população. Guardam as marcas do passado mais remoto da história da humanidade e viram surgir as primeiras civilizações. Mantiveram, ao longo dos séculos, intensas trocas populacionais, econômicas, culturais e políticas com o mundo ocidental. Apesar dessas questões, até recentemente, o ensino da história das sociedades africanas e asiáticas apresentou enormes lacunas nos currículos escolares, decorrentes de uma visão predominantemente europeia da história.

Sobre a imagem

Chame a atenção dos estudantes para os detalhes da fotografia das páginas de abertura da Unidade, como a expressão das pessoas, dentre elas muitas crianças, que comemoravam a independência da Argélia nas ruas da capital do país em 1962. Pergunte a eles se sabem onde fica a Argélia e o que pensam sobre o significado da libertação do domínio imperial ou colonial para um povo de uma região. A imagem é muito expressiva e pode suscitar reflexões dos estudantes, incitando-os a iniciar o estudo desta Unidade.

Sobre o Capítulo

Neste Capítulo, os estudantes vão conhecer alguns movimentos de independência do continente africano, identificando os aspectos que os aproximam e as especificidades de alguns casos (como Argélia, Quênia e Angola). Atenção especial será dedicada ao caso da África do Sul e ao regime do *apartheid*.

Se desejar, informe aos estudantes que, apesar da recomendação da Organização das Nações Unidas (ONU) que, com a Carta das Nações Unidas, determinava que as metrópoles europeias consultassem os habitantes dos territórios dominados para realizar um processo de emancipação dessas regiões, muitas metrópoles se recusavam a emancipar seus territórios coloniais. Em diferentes regiões da África, a negativa europeia serviu para intensificar e radicalizar a luta anticolonial. É importante notar que muitos movimentos contaram com o apoio dos Estados Unidos ou da União Soviética, as duas superpotências da Guerra Fria, que tinham interesse em ampliar suas zonas de influência no continente africano.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI14: *Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.*

EF09HI31: *Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.*

CAPÍTULO 13

Os processos de independência na África

Após a Segunda Guerra Mundial, o domínio imperialista na África passou a ser sistematicamente questionado. Não havia mais condições políticas para a manutenção de colônias, visto que os europeus haviam acabado de lutar contra ditaduras em seu próprio continente. Além disso, parte da população africana, que já resistia à dominação colonial, começava a se organizar para conquistar sua independência.

A própria ONU defendia a igualdade entre os países. A **Carta das Nações Unidas**, assinada por todos os países-membros da entidade, determinava que as metrópoles europeias consultassem os habitantes dos territórios dominados para encontrar a melhor forma de lhes conceder autonomia política, econômica e social.

Durante as décadas de 1950 a 1970, a combinação de fatores internos e externos criou condições favoráveis para que a maioria das colônias africanas conquistasse sua independência.



DEAGOSTINI/GETTY IMAGES

Detalhe de mural em Maputo, capital de Moçambique, em homenagem aos combatentes da Frente de Libertação de Moçambique (Frelimo). Em 1975, a Frelimo proclamou a independência de Moçambique e implantou no país um regime socialista. Entretanto, logo se organizou a Resistência Nacional Moçambicana (Renamo), grupo anticomunista apoiado por Rodésia do Sul, África do Sul e Estados Unidos. Frelimo e Renamo travaram uma guerra civil que durou até 1992, quando foi assinado um acordo de paz. O caso de Moçambique é um exemplo que nos mostra a complexidade das lutas pela independência nas antigas colônias africanas. Fotografia de 2014.

Observação

Os conteúdos das páginas 154 e 155 abordam questões relacionadas à dinâmica do colonialismo e os posicionamentos das populações colonizadas. O trabalho com esses conteúdos permite o desenvolvimento da habilidade **EF09HI14**.

A CRISE DO COLONIALISMO

A construção dos impérios coloniais na África e na Ásia esteve ligada a discursos que transmitiam a ideia de superioridade racial dos europeus (brancos) em relação aos colonizados. Contudo, as populações colonizadas sempre procuraram combater esses discursos imperialistas.

É importante notar, também, que a experiência dos africanos durante a Primeira Guerra Mundial, quando europeus e africanos lutaram lado a lado em diversas batalhas, pôs em xeque os discursos que professavam a ideologia da superioridade branca. Ficou evidente para os combatentes que a origem de cada um não influenciava sua capacidade de atuação.

A guerra permitiu, também, aos milhares de africanos recrutados para as fileiras de guerra que pudessem comparar suas condições de vida com as dos europeus. Ao fim do conflito, a esperança de ver seus esforços recompensados foi frustrada quando a metrópole não os reconheceu, nem simbolicamente, nas homenagens feitas aos combatentes, tampouco materialmente, por meio de programas de compensação financeira.

Já a Segunda Guerra Mundial expôs a vulnerabilidade das potências europeias. O recrutamento de europeus que exerciam atividades nas colônias para lutar na guerra obrigou as metrópoles a ampliar o emprego de africanos em seus quadros administrativos. Essa medida permitiu flexibilizar a rigidez da administração colonial e, em alguns casos, buscar estreitar seus laços com as elites nativas africanas.

O fim da Segunda Guerra e o início da Guerra Fria trouxeram também a ideia de que a era colonial chegava ao fim. As disputas ideológicas entre capitalismo e socialismo e os interesses da União Soviética e dos Estados Unidos em ampliar seus respectivos blocos de países aliados criaram um contexto internacional favorável aos movimentos de independência.

Ler a fotografia:
É esperado que os estudantes observem a fotografia com atenção e percebam que ela mostra soldados senegaleses que faziam parte do exército francês. Eles estavam se dirigindo para a cidade de Marselha, na França, em 1939. Isso quer dizer que esse grupo de soldados do Senegal lutaria em combates da Segunda Guerra Mundial em favor da França. A presença de soldados originários de territórios colonizados foi algo bem comum nas duas guerras mundiais. A participação de soldados de origem africana em batalhas da Segunda Guerra Mundial ajudou a fortalecer a ideia de vulnerabilidade das potências europeias, ao mesmo tempo em que levou as metrópoles a flexibilizar a rigidez da administração colonial e estreitar seus laços com as elites nativas africanas.

Ler a fotografia

- O que está sendo mostrado na fotografia e de que modo esse evento se relaciona com o contexto de independência das colônias africanas?


COLEÇÃO PARTICULAR

Soldados senegaleses do Exército francês deixam quartel em Toulon e se dirigem para Marselha, na França, em 1939. A presença de soldados oriundos de territórios colonizados foi bastante comum nas duas guerras mundiais.

Orientações

Destacamos, a partir deste momento, no Capítulo, alguns dos fatores externos e internos que contribuíram para o fim do colonialismo na África. Entre os primeiros, merecem atenção: a participação das populações coloniais nas frentes de batalha durante a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais; a formação de um ambiente internacional favorável ao reconhecimento do direito de autodeterminação dos povos, princípio reconhecido pela ONU; e o contexto da Guerra Fria.

Procure chamar a atenção dos estudantes para a participação das populações coloniais nas frentes de batalha na Europa nas duas guerras mundiais e o ponto de vista desses povos nos episódios, assim como em relação ao domínio colonial e à prática do racismo que estruturou e justificou a ação dos colonizadores.


Sugestões para o professor:

M'BOKOLO, Elikia. *África negra*. História e civilizações: do século XIX aos nossos dias. Lisboa: Colibri, 2007.
MUNANGA, Kabengele. *Negritude*: usos e sentidos. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

Texto complementar

O texto a seguir traz algumas informações sobre o pan-africanismo.

A primeira geração de ativistas que construiu as bases do Pan-africanismo, na segunda metade do século XIX, era formada por intelectuais de tradição ocidental. Eles falavam e escreviam em línguas europeias, além de atuarem em instituições tipicamente “modernas”, como as Igrejas protestantes, as universidades, e os campos literários e jornalísticos. Em particular, na nascente Imprensa Negra à época, na África e na América. [...]

É interessante notar como os intelectuais negros sul-americanos e africanos praticamente não participam deste debate acerca da temática negra entre fins do século XIX e início do XX. Em parte, como observa o historiador Devés-Valdés (2008), tal fato pode ser explicado pela inexistência de redes de contato entre os intelectuais negros destas regiões com o centro da produção intelectual negra da época, os EUA. [...] Por outro lado, tal fato revela o massacre que as políticas antinegro – eugenistas na América e colonialista na África –, trouxeram para a comunidade negra nos dois lados do Atlântico à época. Nesta política de aniquilamento, qualquer crítica à superioridade branca era silenciada. O pouco conhecido ensaio de Lima Barreto, *Elogio da morte*, é um dos mais fortes testemunhos deste fato.

BARBOSA, Muryatan Santana. Pan-africanismo e teoria social: uma herança crítica. *África*, São Paulo, v. 31-32, p. 135-136; 140, 2011/2012.

O PAN-AFRICANISMO: UMA CONQUISTA IDEOLÓGICA

Internamente, a constituição de uma elite intelectual nativa contribuiu com as bases ideológicas dos movimentos pela independência, entre eles o pan-africanismo e a negritude.

Movimentos de resistência contra o colonizador atuaram durante todo o período de dominação europeia na África. Exemplos dessa resistência foram as lutas dos herero, dos ashanti e dos maji-maji, entre o final do século XIX e o início do XX.

Esses movimentos, porém, eram isolados e não tinham uma direção e um projeto político que aglutinassem a luta anticolonial. O **pan-africanismo** foi o primeiro a assumir esse papel. Criado no início do século XX por intelectuais negros das Antilhas e dos Estados Unidos, o movimento pregava a solidariedade dos oprimidos pela segregação racial nessas regiões.

Foi a partir do V Congresso Pan-Africano de Manchester, realizado em 1945, na Grã-Bretanha, que o pan-africanismo deixou de ser um movimento de intelectuais afro-americanos para se transformar em um instrumento de luta pela independência dos povos africanos, principalmente da África Ocidental Britânica.

O movimento da negritude

A maior expressão do pan-africanismo na África colonial francesa foi o movimento denominado **negritude**. O conceito nasceu entre estudantes negros nascidos em colônias da África e da América, como Léopold Senghor, do Senegal, Aimé Césaire, de Martinica, e Léon Damas, da Guiana Francesa. Em Paris, onde estudavam, esses jovens francófonos descobriram uma identidade negra africana reprimida pelo racismo e pela dominação colonial. Movidos por essa nova consciência, esses intelectuais fundaram, em 1934, em Paris, o jornal *L'etudiant noir* (*O estudante negro*) para ser o porta-voz da cultura e da identidade negras.

Foi em uma das publicações do jornal, em 1935, que o termo “negritude” foi empregado pela primeira vez. Ao mesmo tempo que afirmava o orgulho negro e negava a cultura europeia, também se voltava contra a dominação capitalista. Originalmente exprimindo o sentimento de resistência ao colonialismo francês, o termo foi apropriado pelos movimentos de independência na África e pela luta dos povos negros contra o racismo, dentro e fora do continente.

A valorização da cultura e da identidade negras impulsionou as lutas pela independência na África ao fornecer aos povos africanos colonizados um projeto político e a confiança em sua capacidade de autodeterminação.



THE GRANGER COLLECTION/FOTOARENA

O martinicano Aimé Césaire, um dos principais líderes do movimento da negritude, fala durante manifestação contra o colonialismo europeu na África, em 1947.

Observação

Vale destacar aos estudantes que tão importantes para as independências africanas quanto os fatores externos foram as condições internas nas colônias, em particular a constituição de uma elite intelectual nativa que forneceu aos povos africanos as bases ideológicas dos movimentos pela independência. Nesse sentido, o trabalho com o pan-africanismo e a negritude permite, mais uma vez, o desenvolvimento da habilidade **EF09HI14**.

AS LUTAS PELA INDEPENDÊNCIA NA ÁFRICA

As lutas dos povos colonizados, a fragilidade das metrópoles europeias, exauridas pelos custos da Segunda Guerra, e a independência das colônias asiáticas aceleraram os processos de independência na África. No fim da década de 1960, o colonialismo europeu no continente reduzia-se a algumas pequenas possessões francesas e às colônias portuguesas, que foram as últimas a conquistar a independência.

AS INDEPENDÊNCIAS NA ÁFRICA

1936-1955
1956-1957
1958-1960
1961-1970
1971-1976
1977-1990
Territórios dependentes
Território não colonizado

SONIA VAZ

A Etiópia foi ocupada pela Itália entre 1936 e 1941, único período de sua história em que esteve sob domínio estrangeiro direto. Vale notar que o atual Sudão do Sul não aparece neste mapa porque esse país só veio a se tornar um Estado independente em 9 de julho de 2011, num contexto relativamente diverso daquele das independências africanas do começo do século XX.

Elaborado com base em dados obtidos em: DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003. p. 219.

O caso do Quênia

O Quênia, que corresponde à região conhecida como África Oriental Britânica, viveu entre 1952 e 1960 uma grande revolta do povo kikuyu, conhecida como **Revolta dos Mau-Mau**. A colonização britânica nessa área caracterizou-se pela expropriação dos camponeses e pela formação de uma elite branca de grandes fazendeiros. A rebelião eclodiu após a Segunda Guerra Mundial, quando uma nova leva de imigrantes ingleses afluiu para o território, intensificando os conflitos pela terra e piorando as condições de vida dos camponeses.

A repressão movida pelas autoridades britânicas contra a revolta causou milhares de mortes, além da prisão de Jomo Kenyatta, um dos líderes do movimento pan-africano e fundador da União Africana do Quênia (KAU), que defendia a via pacífica para a independência. Pressionada pelos principais grupos nacionalistas do Quênia, a Coroa britânica libertou Kenyatta. Sob sua liderança, o Quênia declarou a independência em 1962, de forma pacífica e com um programa de conciliação nacional.

Orientações

Ao trabalhar a observação do mapa "As independências na África", desta página, vale destacar com os estudantes que, em 2010, comemorações em vários países africanos lembraram o histórico ano de 1960, conhecido como o Ano da África. Somente naquele ano, 17 países se tornaram independentes, a maior parte deles situada na África Ocidental Francesa.

É importante destacar também que a longa duração do Império Colonial Português na África está associada ao longo período do salazarismo, regime instalado em Portugal nos anos 1930, de caráter ditatorial e inspirado no fascismo italiano.

Vale notar que os conteúdos trabalhados nas páginas 157 a 160, neste Capítulo, permitem um amplo trabalho com a habilidade **EF09HI31**.

Atividade complementar

Os conteúdos discutidos neste Capítulo proporcionam uma reflexão sobre os diferentes mecanismos de dominação no passado e no presente. Você pode organizar um debate e perguntar aos estudantes: Se até meados do século XX o domínio territorial foi determinante para o controle econômico de várias regiões do mundo pelos países mais desenvolvidos, hoje essa estratégia está superada? Quais são as novas formas de controle em curso na atualidade?

Orientações

Durante a guerra da Argélia, embora os combatentes argelinos operassem em diversas localidades, particularmente ao longo das fronteiras da então colônia, os combates mais decisivos ocorreram na cidade de Argel e seus arredores. Era ali que os combatentes da Frente de Libertação Nacional (FLN) passaram a lançar uma série de violentos ataques urbanos. No ano de 1959, o político francês Charles de Gaulle declarou que os argelinos poderiam ter o direito de determinar seu próprio futuro quanto à emancipação política. Posteriormente, em 1962, foi assinado um acordo, quando a Argélia finalmente se tornou um país independente.



Sugestão para o professor:

DOSSIÊ 05 – África: desafios da democracia e do desenvolvimento. In: *Le Monde Diplomatique Brasil*. Disponível em: <https://diplomatique.org.br/especial/dossie-5/>. Acesso em: 15 ago. 2018.

A África Ocidental Francesa

As pressões pela independência dos povos colonizados levaram o governo francês a permitir, em 1945, a participação de delegados dos territórios além-mar na Assembleia Nacional Constituinte, encarregada de elaborar uma nova Constituição para o Estado francês. Com uma expressiva bancada de comunistas e socialistas, fortalecida pela delegação colonial, a Constituição criou a **União Francesa**, que substituía o Império Colonial Francês. A mudança, no entanto, foi principalmente formal, pois a política colonial continuou sendo ditada pelas autoridades da metrópole.

Em 1958, um referendo popular propôs a criação da **Comunidade Francesa**, que concedia maior autonomia às colônias, mas mantinha em mãos francesas o controle da economia e a defesa dos territórios. Porém, os planos do governo francês de evitar a ruptura definitiva fracassaram. Primeiro a Guiné e depois as demais colônias da África Ocidental Francesa declararam a sua independência.



BETTMAN/GETTY IMAGES

Argelinos acompanham a grande parada do exército da FLN em Argel, no dia 5 de julho de 1962, data da independência da Argélia.

A guerra da Argélia

Enquanto a maioria das colônias da África Ocidental Francesa tornou-se independente sem a necessidade de luta armada, a Argélia, no norte da África, enfrentou forte resistência por parte dos colonizadores. A França resistia às aspirações de independência dos argelinos porque o país era um grande produtor de petróleo e responsável por cerca de 60% da sua produção agrícola.

Em 1º de novembro de 1954, uma série de atentados realizados em vários pontos do território argelino marcou o início da luta armada da **Frente de Libertação Nacional** (FLN), um partido de orientação socialista. A adesão ao movimento se iniciou nas áreas rurais e, aos poucos, espalhou-se pelas cidades.

A violenta repressão francesa à luta pela independência fez com que o conflito durasse oito anos e deixasse mais de um milhão de mortos. Apenas em março de 1962 acordos assinados na cidade de Évian-les-Bains, na França, determinaram o cessar-fogo entre as partes. Em plebiscito realizado em julho desse mesmo ano, a maioria da população argelina optou pela independência.

AS INDEPENDÊNCIAS DAS COLÔNIAS PORTUGUESAS

O surgimento de uma elite de jovens intelectuais foi essencial para a criação de um projeto político para a independência. Líderes como o angolano Agostinho Neto, o moçambicano Marcelino dos Santos e o cabo-verdiano Amílcar Cabral combinaram, em sua luta política, as ideias da revolução socialista e da negritude com uma produção literária de resistência ao colonizador.

Os Estados Unidos, preocupados com a crescente influência das ideias socialistas nos movimentos de emancipação, passaram a pressionar o governo português para libertar as suas colônias. Este, porém, adotou uma política oposta: intensificou a repressão e ampliou os gastos militares para combater os movimentos que lutavam pela independência. Além disso, procurando criar um sentimento de unidade territorial nas colônias, promoveu uma reforma constitucional, em 1951, em que os termos "colônia" e "Império Colonial" foram substituídos por "territórios ultramarinos".

Em 1973, após mais de dez anos de guerrilha, o **Partido Africano para a Independência da Guiné e Cabo Verde** proclamou a independência da Guiné Portuguesa, que passou a se chamar Guiné-Bissau. Em 1974, após a Revolução dos Cravos, o governo português reconheceu a independência da Guiné e, em dezembro, nomeou um governo de transição para a independência de Cabo Verde.

A independência de Angola

Em Angola, a luta pela independência foi travada por três grupos rivais: o **Movimento Popular pela Libertação de Angola** (MPLA), com um programa comunista, a **Frente Nacional de Libertação de Angola** (FNLA) e a **União Nacional pela Independência Total de Angola** (Unita), ambos anticomunistas. Em 1975, o MPLA proclamou a independência e instituiu a **República Popular de Angola**, sob um regime socialista.

As divergências étnicas e políticas entre o MPLA e a Unita levaram a uma guerra civil que se estendeu até 2002. No contexto da Guerra Fria, a Unita recebeu o apoio dos Estados Unidos e da África do Sul, enquanto o MPLA teve ajuda da União Soviética, da China e de Cuba.

Revolução dos Cravos

A Revolução dos Cravos foi um levante de jovens oficiais das forças armadas portuguesas que em 25 de abril de 1974 derrubou um regime autoritário que governava Portugal desde os anos 1920. O movimento levou esse nome porque, no dia do levante, a população oferecia cravos aos soldados nas ruas.

Enfraquecido pelo desgaste das guerras coloniais na África, o regime caiu sem praticamente nenhum disparo.

SHEVICH/RIA NOVOSTI/SPUTNIK/AFP



O cabo-verdiano Amílcar Cabral, um dos principais líderes do movimento de independência da Guiné Portuguesa e de Cabo Verde, em fotografia da década de 1950.

Orientações

As lutas pela independência nas colônias portuguesas na África já ocorriam desde o final da Segunda Guerra, mas foi apenas quando a Revolução dos Cravos (1974) deu fim à ditadura de Salazar, em Portugal, que Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola e Moçambique se tornaram independentes. Os dois últimos países passaram por longas guerras civis no período pós-emancipação, transformando-se em palco dos conflitos da Guerra Fria, como já havia ocorrido na Coreia e no Vietnã.

O escritor moçambicano Mia Couto, que participou das lutas pela independência de Moçambique, acredita que ao romper com o colonialismo o país também deu um passo para a sua maior integração ao sistema capitalista em fase de globalização. No entanto, nesse sentido, os países africanos permaneceram em desvantagem em relação às grandes potências econômicas mundiais. Ainda segundo o autor, a imagem da África na contemporaneidade continuou sendo construída e propagada para o restante do mundo como o lugar da miséria, do atraso, das doenças e das guerras. Sugerimos, para ampliar essa discussão, a leitura do seguinte texto pronunciado por Mia Couto e publicado na revista *Via Atlântica*, da Universidade de São Paulo: "Moçambique – 30 anos de independência: no passado, o futuro era melhor?". Professor, o texto está disponível no *site* da revista, na internet.

Material Digital Audiovisual
- Áudio: *Guerra de libertação de Angola*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual



Sugestão para o estudante:

LÍNGUA: vidas em português. Direção: Victor Lopes. BRA/POR, 2004. Duração: 105 min.

O Império Português se estendeu por três continentes: África, Ásia e América. Em todos, os colonizadores lusos deixaram marcas significativas nas culturas locais. O documentário apresenta um painel sensível e bastante completo do mundo lusófono na atualidade, com foco sobre a permanência da língua portuguesa nos antigos domínios coloniais.

Orientações

Ao trabalhar os conteúdos desta página com os estudantes, procure discutir com eles as seguintes questões: Como as fronteiras de um país são definidas? O que leva um grupo de pessoas a se sentir parte de uma mesma nação? Seria o fato de todas elas falarem a mesma língua, ou compartilharem valores, costumes e uma tradição comum? Ou as fronteiras são determinadas por fatores geográficos, como rios e cadeias de montanhas? No caso do continente africano, nenhum desses fatores foi decisivo. A discussão após as independências girou em torno das fronteiras políticas estabelecidas pelos colonizadores.

A formação dos novos países africanos foi marcada por várias dificuldades e impasses, dos quais destacamos o confronto entre duas propostas para a organização política da África pós-colonial: a de formar vários Estados nacionais com base nas fronteiras já estabelecidas pelo colonialismo ou a de caminhar na direção da unidade africana. A primeira opção foi vencedora, e os ideais do pan-africanismo foram praticamente abandonados.

Se desejar, você pode acrescentar que, apesar disso, na atualidade os países africanos mantêm organizações para promover o desenvolvimento regional ou mesmo desenvolver ações em comum visando à estabilidade política.

DESAFIOS APÓS AS INDEPENDÊNCIAS

Nos congressos pan-africanos realizados nas cidades ganenses de Kumasi, em 1953, e de Acra, em 1958, a discussão política centrou-se na definição das fronteiras africanas após a independência. Os **minimalistas** defendiam a manutenção das fronteiras coloniais, incentivando a construção de Estados nacionais com base nos limites já estabelecidos. Os **maximalistas** defendiam a construção de uma unidade econômica, política e militar no continente, o que representava, na prática, a radicalização das ideias do pan-africanismo. O grande defensor de uma África livre e unida foi o líder ganês Kwame Nkrumah.

A principal resistência à proposta de uma África unida vinha dos países da antiga África Ocidental Francesa. As elites econômicas desses novos Estados nacionais acreditavam que o alinhamento político com a França lhes garantiria ajuda financeira.

A formação da **Organização da Unidade Africana** (OUA), em 1963, acabou com os últimos resquícios do movimento pan-africanista ao reafirmar os Estados africanos como autônomos, independentes e iguais no conjunto dos Estados mundiais.



FELIX LIPOV/SHUTTERSTOCK – MEMORIAL KWAME NKRUMAH, ACRA

Escultura em bronze que homenageia o líder ganês Kwame Nkrumah, vista no Memorial Kwame Nkrumah, na cidade de Acra, em Gana. Fotografia de 2010. A estátua foi erguida no mesmo local em que Nkrumah pronunciou seu discurso de independência, em 6 de março de 1957.



COUTO, Mia. *Terra sonâmbula*. São Paulo: Companhia de Bolso, 2015. Escrito pelo moçambicano Mia Couto, o romance tem como pano de fundo a instabilidade política de Moçambique após o processo de independência política.

A nova diáspora africana

O termo “diáspora”, de origem grega, significa “dispersão” e é utilizado para nomear o deslocamento, normalmente forçado, de grandes contingentes populacionais em várias regiões do planeta.

No caso dos povos africanos, a expressão **diáspora negra** ou **diáspora africana** passou a ser utilizada para se referir à saída forçada de homens e mulheres do continente, durante quase quatro séculos, para trabalhar como mão de obra escravizada na América.

Atualmente, o termo também é utilizado para se referir ao movimento migratório de africanos em direção à Europa e à América, onde esperam encontrar melhores condições de vida. Na maioria dos casos, os antigos vínculos coloniais determinam a escolha do destino final dessas pessoas.

Nos últimos anos, o Brasil também se converteu em um importante destino dessas migrações. A familiaridade com o idioma leva o nosso país a atrair imigrantes da África de língua portuguesa, como Angola, Moçambique e Cabo Verde.

Atividade complementar

Apesar da derrota dos ideais do pan-africanismo, desde a última década do século XX, os países africanos organizam blocos econômicos com o objetivo de promover o desenvolvimento de diversas regiões do continente. Você pode pedir aos estudantes que façam uma pesquisa sobre o tema, para descobrir quais são as organizações que reúnem países africanos na atualidade, a data de sua fundação, as nações integrantes e os objetivos de cada uma. Esta atividade pode ser feita com o apoio do professor de Geografia.

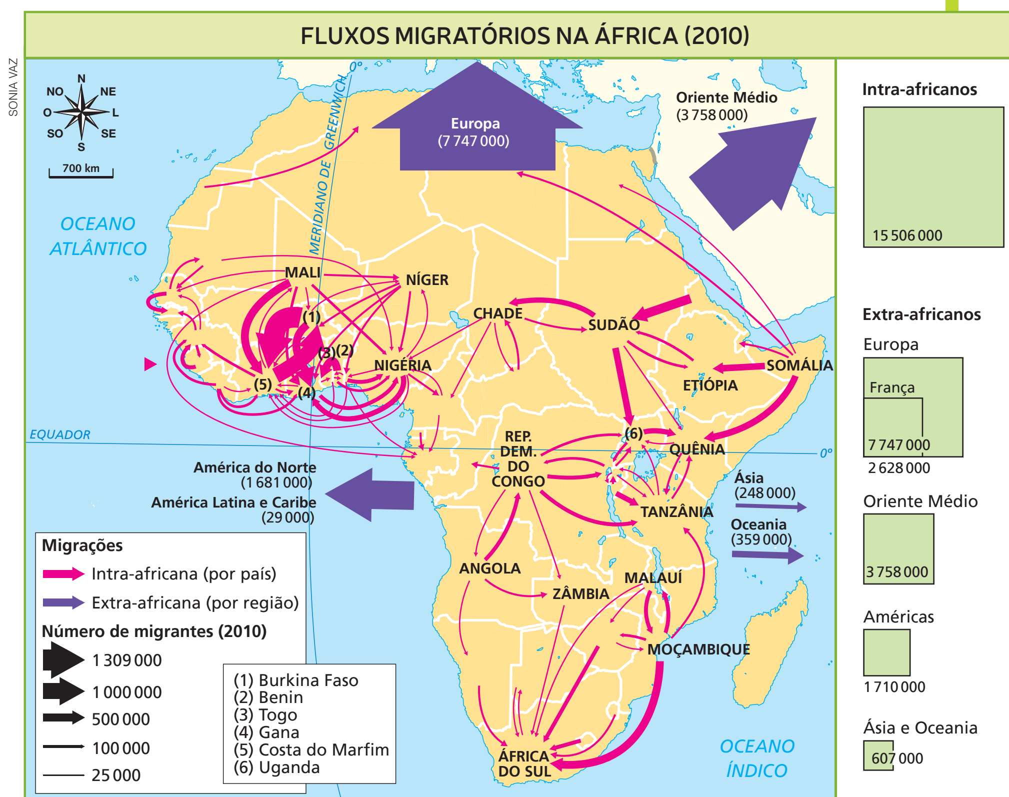
integrar conhecimentos História e Geografia

MIGRAÇÕES AFRICANAS NA ATUALIDADE

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O mapa a seguir apresenta um intenso fluxo migratório na África, que expressa as inúmeras dificuldades enfrentadas por vários povos no continente, como a fome, a pobreza, o avanço da aids e as guerras civis ou tribais. Apesar de o principal destino dessas migrações ser o exterior, sobretudo a Europa e a América, também podemos perceber uma grande movimentação interna, com vários focos de expulsão e atração. Esses deslocamentos ajudam a identificar os problemas políticos e as disputas pelo poder no interior do continente, assim como as economias mais prósperas e as que enfrentam mais dificuldades.

FLUXOS MIGRATÓRIOS NA ÁFRICA (2010)



Elaborado com base em dados obtidos em: SCIENCES PO. *Atelier de cartographie*. Disponível em: <http://cartographie.sciences-po.fr/fr/origines-et-destinations-des-migrants-africains-situation-en-2010>. Acesso em: 4 jan. 2017.

Faça as atividades a seguir em grupo.

1 Qual é o principal destino dos africanos que deixam o continente? O que explica esse movimento?

1. O grande fluxo de africanos para fora do continente tem como destino a Europa. Isso pode ser explicado pela proximidade entre os dois continentes (principalmente dos países do norte da África) e pelos antigos vínculos coloniais com os países europeus. A língua e outros laços culturais estabelecidos com as antigas metrópoles muitas vezes determinam o destino desses imigrantes, que saem em busca de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida.

2 O mapa mostra que a maior parte das migrações acontece no interior da África e que há um grande fluxo populacional em direção à África do Sul. Levantem uma hipótese: o que explicaria essa movimentação?

3 Pesquisem por informações que possam explicar as causas das migrações no Sudão e redijam um breve texto sobre a situação atual desse país.

Observação

Esta seção propõe o estudo de um dos mais dramáticos fenômenos da atualidade: a nova diáspora africana, as migrações em massa de populações que abandonam seus lugares de origem em busca de melhores condições de sobrevivência. Oriente os estudantes a fazer uma leitura minuciosa do mapa "Fluxos migratórios na África (2010)" e das legendas, atentando ao fato de que os dados são de 2010. O conteúdo pode ser trabalhado com o componente curricular Geografia.

Respostas

2. O intenso deslocamento populacional no interior do continente pode ser explicado pelo quadro de instabilidade política, pobreza, guerras civis e dificuldades climáticas que caracteriza grande parte da África nos dias atuais. Esse difícil cenário em grande parte remonta à política de espoliação promovida pelo colonialismo. Porém, esse não seria o único motivo. A política de favorecimento de grandes empresas e dos interesses econômicos das potências internacionais, que em muitos casos continua sendo colocada em prática pelas elites nacionais governantes, têm colaborado para criar no continente um cenário permanente de exclusão social, guerras civis e pobreza. Por ser a primeira economia do continente, a África do Sul converteu-se no principal destino de angolanos, moçambicanos e zimbabuanos que buscam fugir de secas, falta de trabalho e outras dificuldades encontradas em seus países. A proximidade geográfica e o fim do regime do *apartheid* também ajudam a explicar esse deslocamento populacional em direção à África do Sul.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes verifiquem que, no Sudão, conflitos étnicos e religiosos vêm provocando grandes migrações populacionais em direção ao sul e aos países vizinhos desde 1956, quando o Sudão se tornou independente do domínio anglo-egípcio. Em 2011, um referendo popular separou o norte, de maioria muçulmana, do sul, de maioria cristã. No entanto, os conflitos étnicos e as fronteiras ainda indefinidas ajudam a criar uma massa de deslocados e refugiados dos dois lados. Calcula-se que, atualmente, existam milhares de pessoas vivendo em campos de refugiados da ONU dentro do país e até mesmo em países vizinhos. O Sudão é ainda palco de outro conflito, no oeste, na região de Darfur. Populações não muçulmanas que lutam para se separar do Sudão são alvos de ataques promovidos por milícias islâmicas, causando uma grave crise humanitária, agravada por alterações climáticas.

Orientações

O regime do *apartheid* foi oficializado na África do Sul durante os anos 1940, mas as práticas e as leis segregacionistas já existiam desde o final do século XIX. Pode-se dizer que a história desse país, ao longo do século XX, se confunde com a história da segregação e da luta pela sua superação.

Destacamos, a esse respeito, o papel de organizações como o Congresso Nacional Africano e o Congresso Pan-Africano na resistência ao regime segregacionista, bem como a atuação de Nelson Mandela. Cabe lembrar que a África do Sul apresenta, até a atualidade, as marcas da segregação e da violência, bem como da pobreza em que foi mantida a maior parte de sua população pelo regime do *apartheid*.

O *APARTHEID* NA ÁFRICA DO SUL

Colonizada por holandeses desde o século XVII, a porção sul da África teve uma história diferente do restante do continente. No início do século XX, após duas guerras contra os holandeses (Guerras dos Bôeres), os africanos da região do sul da África tiveram suas terras conquistadas por britânicos que, reconciliando-se com os africânderes (descendentes dos holandeses), fundaram a **União Sul-Africana**, a qual passou a fazer parte da **Commonwealth** em 1910.

A partir de então, brancos passaram a ter mais privilégios no país, enquanto negros e mestiços eram excluídos e só tinham acesso a 8% das terras, em geral as menos férteis e pobres em recursos minerais. Mas a situação pioraria.

Em 1948, o Partido Nacional ganhou as eleições. Convidado a compor o novo governo, o sociólogo Hendrik F. Verwoerd criou, entre 1949 e 1953, um aparato legal para segregar os negros e mestiços, que ficou conhecido como *apartheid*. A legislação classificou os sul-africanos em brancos, mestiços, negros e indianos (pois muitos imigrantes indianos viviam no país) e segregou as etnias nativas. Estabeleceu acessos separados para negros nas escolas, praias, clubes, ônibus, universidades e outros espaços de convivência; proibiu os casamentos inter-raciais.

Commonwealth
Organização de Estados independentes, em sua maioria ex-colônias britânicas, que tem como chefe de Estado a rainha da Inglaterra.

Bantustões

A legislação referente ao *apartheid* também estabeleceu áreas separadas do território, chamadas bantustões, onde os não brancos deveriam viver. Para saírem dessas áreas e circularem nas cidades sul-africanas, os habitantes dos bantustões deveriam ter um passe especial.



WILLIAM F. CAMPBELL/THE LIFE IMAGES COLLECTION/GETTY IMAGES

Banheiro público na Cidade do Cabo, na África do Sul, durante o regime do *apartheid*. Nas placas da fotografia, é possível observar a distinção do banheiro público para brancos e para negros. Fotografia de 1985.

 **Sugestões complementares referentes ao Capítulo:**

APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai*: a África na filosofia da cultura. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.

HERNANDEZ, Leila Leite. *Os filhos da terra do Sol*: a formação do Estado-nação em Cabo Verde. São Paulo: Selo Negro/Summus Editorial, 2002.

A resistência e o fim do *apartheid*

As primeiras manifestações contra as leis segregacionistas foram organizadas pelo **Congresso Nacional Africano** (CNA), partido político fundado em 1913 por ativistas negros e indianos. A partir de sua criação, o CNA passou a organizar vários atos de desobediência civil, como greves e manifestações.

No final da década de 1950, setores descontentes com a política do CNA fundaram o **Congresso Pan-Africano** (CPA). O novo partido defendia ações mais ostensivas contra o *apartheid*. Orientados pelo partido, os negros passaram a ocupar os lugares reservados aos brancos e a circular em áreas proibidas para eles. Em março de 1960, uma manifestação pacífica convocada pelo CPA contra a lei que obrigava os negros a portar um passe para circular nas ruas foi brutalmente reprimida pela polícia. O Massacre de Sharpeville, como ficou conhecido, resultou na morte de 69 manifestantes e na prisão das principais lideranças dos dois partidos.

Depois da tragédia de Sharpeville, o jovem advogado Nelson Mandela, um dos líderes do CNA e até então contrário à luta armada, convenceu-se de que era necessário radicalizar a resistência para derrotar o regime. Identificado em um protesto em 1962, Mandela foi detido, julgado e condenado à prisão. Dois anos depois, teve um novo julgamento e foi condenado à prisão perpétua.

A prisão de Mandela repercutiu no mundo todo. Por pressões da comunidade internacional, a África do Sul foi banida dos Jogos Olímpicos de 1972. Em 1989, o novo partido eleito prometeu formar um governo de conciliação. Em 1990, após forte pressão internacional, Mandela foi libertado. Em 1992, um plebiscito determinou o fim do *apartheid* e, no ano seguinte, Mandela foi eleito presidente da África do Sul.



▶ GANG, Seong Eun. *Nelson Mandela, o prisioneiro mais famoso do mundo*. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.
Este livro traz uma biografia bastante completa sobre Nelson Mandela.



▶ INVICTUS. Direção: Clint Eastwood. Estados Unidos, 2009. Duração: 132 min.
Este filme aborda o desejo de Nelson Mandela em unir a África do Sul por meio do esporte, no período em que ele havia acabado de assumir a presidência do país.



AP PHOTO/GLOW IMAGES

Com o gesto tradicional do movimento negro, Nelson Mandela saúda os milhares de sul-africanos reunidos no estádio de Soweto, na África do Sul, para celebrar a sua libertação, em fevereiro de 1990.

Atividade complementar

Você pode pedir aos estudantes que se organizem em grupos para realizar uma pesquisa sobre Nelson Mandela. Cada grupo poderia ficar responsável por pesquisar, na internet, um dos seguintes aspectos da vida do líder sul-africano: infância e adolescência (local e data de nascimento, família, condições econômicas, vida escolar etc.), militância política (vida na universidade, causas que defendia, participação em manifestações, criação de organizações etc.), período de prisão (motivo de sua prisão, julgamento, ativismo na prisão etc.), saída da prisão e período de mandato como presidente da África do Sul (Nobel da Paz, campanha política etc.), principais projetos após deixar a presidência até sua morte em 2013. Para finalizar a atividade, os estudantes podem construir um painel com pequenos textos, citações e imagens sobre a história de Nelson Mandela e a luta pelo fim do *apartheid* na África do Sul e, se possível, expor o trabalho para toda a comunidade escolar.

Observação

A África do Sul é hoje um Estado de Direito que respeita os órgãos internacionais. É também uma democracia e não há mais leis racistas no país. Apesar disso, o longo período do *apartheid* deixou marcas profundas, que são difíceis de apagar. Os negros, excluídos das escolas por muito tempo ou segregados em escolas de nível baixo, têm pouca escolaridade e geralmente exercem atividades profissionais mal remuneradas. Ou seja, a divisão racial que estruturou a sociedade no passado pode ter acabado, mas deixou como saldo uma desigualdade social bastante marcante entre brancos e negros que ainda resta ser reparada para que as condições sejam de fato igualitárias para toda a população no país.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *O colonialismo na África.*
- *As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.*
- *Os processos de descolonização na África e na Ásia.*

Habilidades

EF09HI14

EF09HI31

Respostas

2. A França, que dominava a Argélia, saiu da guerra muito enfraquecida, uma vez que esteve sob ocupação nazista durante a maior parte do conflito, e sem condições de conter os movimentos de libertação na sua colônia. Além disso, representou, durante a guerra, parte do bloco que lutou contra o totalitarismo na Europa, o que criava uma contradição difícil de sustentar.

3. O regime do *apartheid* foi progressivamente implantado na África do Sul a partir de 1913. As diversas leis do *apartheid* proibiam os negros de terem acesso à propriedade da terra e à participação política, obrigavam-nos a viver em guetos, impediam os casamentos inter-raciais e criavam escolas e outros espaços exclusivos para brancos. O fim do regime do *apartheid* resultou principalmente da luta da população negra sul-africana, a exemplo da marcha estudantil de Soweto e das ações organizadas pelo Congresso Nacional Africano, dirigido por Nelson Mandela. A luta interna foi fortalecida pela pressão internacional, principalmente a partir dos anos 1980, quando a ONU aprovou uma série de sanções econômicas e políticas contra o regime racista da África do Sul.

4. Porque o movimento criou identidade e solidariedade entre os nativos, o que possibilitou sua união em torno do ideal comum da independência.

5. a) A escravidão e o tráfico transatlântico, a partilha do continente e a exploração colonialista deixaram um legado de miséria e conflitos que têm devastado os povos africanos.

b) Atualmente existem propostas de perdão da dívida externa dos países africanos mais pobres. Órgãos internacionais promovem ações de ajuda humanitária a alguns países. Não há hoje, porém, nenhuma proposta que ofereça condições, a curto ou longo prazo, de realizar a completa superação dos problemas trazidos pela colonização.

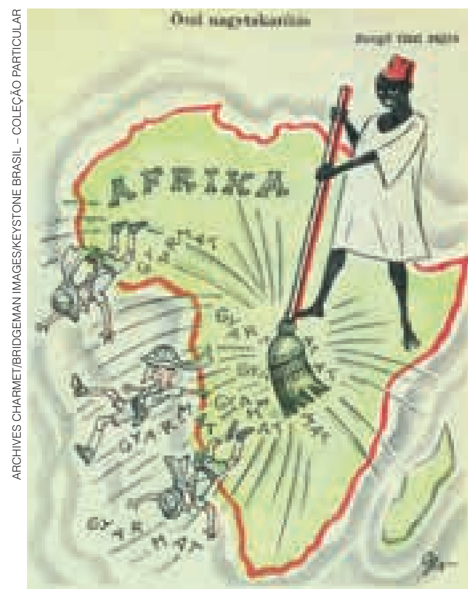
c) A autora tende a apontar um fator externo – o colonialismo – como o principal responsável pelo quadro de miséria, extrema desigualdade social e de guerras civis que devasta o continente africano. Outros autores, porém, veem os dramas africanos como resultado de fatores externos e internos.

atividades

1. Na charge, o processo de independência é interpretado como uma ação conduzida pelos povos africanos colonizados, que expulsam do continente os dominadores europeus.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Observe a charge a seguir.



ARCHIVES CHARMET/BRIDGEMAN IMAGES/KEYSTONE BRASIL – COLEÇÃO PARTICULAR

GIZI, Szego. *Intenso outono de limpeza*. 1960. Charge.

- Com base em seus conhecimentos, explique: Como esta charge interpreta o processo de independência das colônias africanas?

2 Explique a relação existente entre a independência da Argélia, no norte da África, e a debilidade dos impérios coloniais europeus após o final da Segunda Guerra Mundial. Depois disso, compare a política do governo francês para a Argélia com a adotada para as suas colônias na África Ocidental.

3 Redija um texto expositivo sintetizando a história do *apartheid* na África do Sul, desde a sua legalização e a organização da resistência contra o regime até a eleição de Nelson Mandela para a presidência da república do país.

4 Leia o texto a seguir.

> A negritude, aos meus olhos, não é uma filosofia. A negritude não é uma metafísica. A negritude não é uma pretensiosa concepção do Universo. É uma maneira de viver a história dentro da história; a história de uma comunidade cuja experiência parece, em verdade, singular, com suas deportações de populações, seus deslocamentos de homens de um continente a outro, suas lembranças distantes, seus restos de culturas assassinadas. [...] Vale dizer que a negritude, em seu estágio inicial, pode ser definida primeiramente como tomada de consciência da diferença, como memória, como fidelidade e como solidariedade.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010. Texto de quarta capa.

- Com base nos argumentos utilizados no texto, explique por que o movimento da negritude teve importância fundamental nas independências africanas.

5 Leia o texto a seguir e faça as atividades em grupo.

> É muito difícil discordar que a Europa tem uma enorme dívida para com a África pela escravidão atlântica, pela partilha do continente e pelo colonialismo e suas heranças que constituem obstáculos para a construção de uma longa estrada de combate à miséria e às extremas desigualdades, assim como de enfrentamento dos vários conflitos presentes no continente.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005. p. 69.

a) Por que, segundo a autora, a “Europa tem uma enorme dívida para com a África”?

b) Como seria possível “pagar” essa dívida?

c) Qual é a posição da autora sobre as razões que explicam as desigualdades sociais e o quadro de pobreza extrema que caracterizam grande parte do continente africano? Vocês concordam com ela? Com base no estudo feito neste Capítulo e nos conhecimentos que vocês já tinham sobre o assunto, formulem argumentos para defender sua posição, a favor ou contra a visão da autora.

CAPÍTULO

14 Independências na Ásia

Como você já sabe, durante e após a Segunda Guerra Mundial, o domínio dos países europeus sobre regiões da África e da Ásia passou a ser duramente questionado pelos povos colonizados. Nesse cenário, surgiram movimentos nacionalistas de independência em ambos os continentes, que seguiram diferentes caminhos de libertação, conforme os fatores internos e externos predominantes em cada região.

Em algumas regiões da Ásia, o processo de retirada dos colonizadores ocorreu de modo mais pacífico, enquanto em outras, como a Palestina (que estudamos na Unidade V) e a Índia, a saída do dominador estrangeiro causou sérios conflitos pela posse dos territórios.

Algumas das independências foram **negociadas**, como em parte do Oriente Médio, mas muitas delas se deram por meio de **guerras**, como na Indonésia. Em alguns casos, como já estudamos, a interferência das duas superpotências da Guerra Fria no processo de libertação levou à divisão do território de alguns países, como ocorreu na Coreia e no Vietnã.

Na historiografia, esse processo ficou conhecido inicialmente como descolonização, mas esse termo passou a ser questionado porque induzia a pensar que a independência das colônias asiáticas e africanas tivesse sido obra dos próprios colonizadores. Em relação à Ásia, especificamente, os estudos a partir da década de 1970 buscaram valorizar as civilizações orientais e assim perceber a participação ativa de seus povos na construção do processo de independência.

Revolucionários indonésios em manifestação a favor da independência do seu país, c. 1946.



JOHN FLOREA/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda os movimentos de libertação no Oriente Médio, na Índia, na Indonésia e no Timor Leste. Para desenvolver esse trabalho, é recomendável retomar o tema das lutas pela independência ocorridas na Indochina, já estudadas na Unidade V deste Volume.

Na Índia, destacamos a liderança de Mahatma Gandhi e a estratégia da desobediência civil e resistência pacífica, bem como os conflitos que se sucederam à emancipação, em 1947, e que resultaram na formação de mais dois países: Paquistão e Bangladesh.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI14: *Caracterizar e discutir as dinâmicas do colonialismo no continente africano e asiático e as lógicas de resistência das populações locais diante das questões internacionais.*

EF09HI31: *Descrever e avaliar os processos de descolonização na África e na Ásia.*

Texto complementar

O texto a seguir trata do nacionalismo árabe.

> [...] entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, o nacionalismo árabe fortaleceu-se em virtude de cinco fatores principais: 1) a norma da autodeterminação, que legitimou e reforçou o desejo dos nacionais árabes por independência; 2) as promessas e garantias de autonomia feitas tanto pelo Império Otomano quanto pelas forças aliadas, durante a Primeira Guerra; 3) o estabelecimento do Sistema de Mandatos e a divisão dos territórios árabes sob controle britânico e francês, desconsiderando tanto as divisões geográficas e históricas da região quanto as lideranças locais; 4) o sentimento de traição despertado pelas potências ocidentais nas populações árabes, fruto do reconhecimento do Império Britânico da legitimidade do movimento sionista; e 5) o desenvolvimento dos sistemas de comunicação. [...]
>
> Na verdade, mesmo que a Liga Árabe tenha sido criada para preservar a independência dos Estados árabes [...], ela assumiu o papel de instituição do pan-arabismo, o principal elo entre os seus Estados-membros, por meio do qual os líderes árabes podem discutir os limites e as possibilidades de seu nacionalismo comunal, promovendo, assim, o estreitamento dos laços entre os Estados do [Oriente Médio e Norte da África].

FERABOLLI, Sílvia. Relações internacionais do mundo árabe (1954-2004): os desafios para a realização da utopia Pan-arabista. *Contexto Internacional*, v. 29, n. 1, p. 67-68, jan./jun. 2007.

INDEPENDÊNCIAS NO ORIENTE MÉDIO

Os processos de independência no Oriente Médio tiveram início ao final da Primeira Guerra Mundial. Com a derrota e a desagregação do Império Turco-Otomano após o conflito, grande parte dos seus domínios no Oriente Médio passou a ser administrada pela Grã-Bretanha e pela França. A Palestina e os atuais Iraque e Jordânia, por exemplo, tornaram-se áreas tuteladas pelos ingleses, enquanto a Síria e o Líbano ficaram subordinados à jurisdição francesa.

O processo de independência das nações do Oriente Médio ocorreu de forma gradual. Teve início com a independência do Iraque em 1932 e do Egito em 1936, estendendo-se pela década de 1940.

A independência do Líbano se deu em 1943, quando dirigentes políticos libaneses foram libertados pelos franceses e a emancipação do país foi reconhecida. A Jordânia conquistou sua independência em 1946, ao ser assinado o Tratado de Londres entre o governo do Reino Unido e o governo de Abdulá I. Nesse mesmo ano, as últimas tropas francesas se retiraram da Síria, selando a independência do país.

> Com o início do processo de independência dos Estados Árabes, principalmente a partir da década de 1940, a insistência das potências mandatárias em se manter na região gerou um ambiente de instabilidade. As disputas entre os principais atores regionais e a transição da ordem mundial da multipolaridade para a bipolaridade trouxe novos atores à cena, sendo França e Reino Unido substituídos pelos Estados Unidos e a União Soviética.
>
> [...] em 10 de maio de 1945, a Liga Árabe é formalmente criada. Ela [...] desempenharia papel relevante como veículo para cooperação nos campos político, econômico e cultural nas relações inter-árabes.

ZAHREDDINE, Danny; TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. A ordem regional no Oriente Médio 15 anos após os atentados de 11 de Setembro. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 23, n. 53, mar. 2015. p. 77-78.

Em 1948, Egito, Líbano, Síria, Jordânia e Iraque, membros da **Liga Árabe**, se aliaram na guerra contra o recém-criado Estado israelense, inaugurando os intensos conflitos no Oriente Médio em torno da Questão Palestina.



MOHAMED ABD EL GHANY/REUTERS/LATINSTOCK

Reunião de emergência da Liga Árabe ocorrida no Cairo, Egito, em 9 de dezembro de 2017 para discutir a decisão do presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, de reconhecer Jerusalém como capital do Estado de Israel.

Orientações

Em 1922, a Grã-Bretanha formalizou a independência nominal do Egito, mas alguns anos se passariam até que um acordo concreto para a independência do Egito fosse alcançado. Posteriormente, o Tratado Anglo-Egípcio, assinado em Londres no ano de 1936, proclamava o Egito um Estado soberano independente, mas, ao mesmo tempo, permitia que as tropas britânicas continuassem estacionadas na zona do Canal de Suez para proteger seu interesse estratégico e financeiro na região. Essa permissão duraria até 1956, quando a necessidade de sua presença no Canal de Suez seria reexaminada e, se necessário, renegociada.

A ÍNDIA E A DESOBEDIÊNCIA CIVIL

A região correspondente aos atuais Paquistão, Bangladesh, Mianmar e Índia foi, durante a era moderna, alvo de disputas territoriais e comerciais entre portugueses, holandeses e ingleses. No século XVIII, essa área foi dominada pela Companhia Britânica das Índias Orientais e, a partir de 1858, a Coroa britânica assumiu o controle do território.

Com o avanço da industrialização na Inglaterra, a Índia se transformou em um grande mercado consumidor para os produtos têxteis ingleses. Incapaz de concorrer com a indústria britânica, que produzia tecidos muito mais baratos, a tradicional produção têxtil indiana entrou em colapso.

A oposição ao domínio colonial britânico era realizada pelo **Partido do Congresso**, fundado em 1885 por membros da elite intelectual indiana formada nas universidades britânicas. O partido representava a insatisfação desse grupo com sua condição subalterna na administração colonial.

Nos primeiros anos do século XX, o movimento pela independência da Índia passou a ser liderado por Mohandas Karamchand Gandhi, que ficou conhecido como *Mahatma* ("grande alma"). Gandhi formou-se em Direito na Grã-Bretanha e viveu um tempo na África do Sul, onde trabalhou como advogado.

Ao conhecer de perto a segregação racial no país africano, Gandhi pôs em prática os princípios da resistência pacífica e da desobediência civil como instrumentos de protesto: paralisação do trabalho, greve de fome, ocupação de espaços públicos, desobediência às ordens das autoridades, boicote aos produtos britânicos. Ao retornar à Índia, em 1915, Gandhi se tornou um dos principais líderes do Partido do Congresso, em que passou a defender seus princípios de não violência.

Ler a fotografia:

Gandhi, que pode ser considerado um pacifista, defendia que a luta contra a colonização britânica deveria ser conduzida por meio de ações não violentas, que incluíam a desobediência civil, e também adotando o boicote aos produtos ingleses comercializados na Índia. Gandhi defendia, portanto, o princípio da não violência como forma de combater a violência (brutalidade). Ao observar a fotografia, é esperado que os estudantes percebam que Gandhi foi retratado sentado, com as pernas cruzadas, com vestes simples e numa postura que expressa calma e tranquilidade.

Ler a fotografia

- Observe a fotografia e elabore uma descrição para ela, relacionando a postura e a imagem de Gandhi aos princípios de não violência que ele defendia.



KEYSTONE-FRANCE/GAMMA-KEYSTONE/GETTY IMAGES

Mahatma Gandhi em Madras, na Índia, c. 1915.

Texto complementar

Leia a seguir um trecho escrito por Mahatma Gandhi, em 1909, em que ele explica o método de resistência pacífica.

[...] A resistência passiva é um método para defender os direitos através do sofrimento pessoal; é o reverso da resistência pelas armas. Quando me recuso a fazer uma coisa que é repugnante para minha consciência, uso a força do espírito. Por exemplo, o governo atual passou uma lei que se aplica a mim. Não gosto dela. Se ao usar violência, eu forço o governo a revogar a lei, estou empregando o que pode ser chamado de força do corpo. Se não obedeço à lei e aceito a penalidade pela sua violação uso a força do espírito. Isso envolve um sacrifício do eu.

Todos admitem que o sacrifício do eu é infinitamente superior ao sacrifício dos outros. Além disso, se esse tipo de força é usado numa causa que é injusta, apenas a pessoa que a está usando sofre. Ela não faz outras pessoas sofrerem pelos seus erros. Os homens têm feito até afora muitas coisas que, posteriormente, se descobriu serem erradas. Nenhum homem pode afirmar que está absolutamente certo ou que uma coisa particular está errada porque ele assim pensa, mas que é errada para ele conquanto seja esse seu julgamento ponderado. É, portanto, apropriado que ele não faça aquilo que sabe ser errado, e que sofra as consequências, quaisquer que sejam. Essa é a chave para o uso da força do espírito.

GANDHI, M. K. *Hind Swaraj*: autogoverno da Índia. Brasília: Funag, 2010. p. 83.



Sugestão para o estudante:

HYEON, Jang. *Gandhi, a arte da luta.* São Paulo: Pallas, 2001.

Com um texto sensível e interessante, este livro apresenta uma completa biografia de Gandhi.

Texto complementar

Leia, a seguir, um trecho escrito pelo próprio Mahatma Gandhi, que expressa aspectos da desobediência civil.

A primeira coisa, portanto, é dizer-vos a vós mesmos: não aceitarei mais o papel de escravo. Não obedecerei mais às ordens como tais, mas desobedecerei quando estiverem em conflito com a minha consciência. O assim chamado patrão poderá surrar-vos e tentar forçar-vos a servi-lo. Direis: não, não vos servirei por vosso dinheiro ou sob ameaça. Isso poderá implicar sofrimentos. Vossa prontidão em sofrer acenderá a tocha da liberdade que não pode jamais ser apagada.

Mahatma Gandhi. In: CANÊDO, Letícia Bicalho. *A descolonização da Ásia e da África*. São Paulo: Atual, 1985. p. 45.

A conquista da independência e os conflitos internos

Uma das maiores mobilizações lideradas por Gandhi foi a **Marcha do Sal**, em 1930, realizada em protesto contra as leis que proibiam os indianos de produzirem o próprio sal. Empregando mais uma vez o princípio da resistência pacífica, Gandhi percorreu quase 400 quilômetros em direção ao mar, atraindo, durante a caminhada, milhares de seguidores. Cerca de 50 mil pessoas, incluindo Gandhi, foram presas no protesto sem reagir à violência policial.

Ao encerrar a Segunda Guerra Mundial, o enfraquecido Império Britânico já não podia atender às reivindicações dos colonos nem suportar a pressão realizada pelos movimentos de emancipação. Em agosto de 1947, a independência indiana foi finalmente reconhecida.

Após a independência, conflitos entre hindus e muçulmanos levaram à divisão do país em dois Estados independentes: a Índia, de maioria hindu, e o Paquistão, de maioria muçulmana. O Paquistão ficou dividido em duas partes, uma oriental e outra ocidental, muito distantes uma da outra.

Mesmo separados, os dois países continuaram em conflito. Em 1971, o governo indiano apoiou a separação do território oriental do restante do Paquistão. O novo país passou a se chamar Bangladesh.

As tensões entre indianos e paquistaneses agravaram-se ao longo dos anos, sobretudo em razão da disputa pela Caxemira, região de maioria muçulmana que abriga as nascentes dos rios Ganges e Indo, principais fontes de recursos hídricos dos dois países. Atualmente, a região encontra-se dividida entre a Índia, o Paquistão e a China.



Elaborado com base em dados obtidos em: CHALIAND, Gérard; RAGEAU, Jean-Pierre. *Atlas politique du XXe siècle*. Paris: Seuil, 1988. p. 154.

lugar e cultura



CULTURA E IDENTIDADE NA ÍNDIA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O dia do nascimento de Gandhi, 2 de outubro, é feriado na Índia. Na ocasião, todos os anos, homenagens e preces ao líder da independência acontecem por todas as partes do país. Em escolas, universidades e sedes dos governos de todas as cidades há comemorações, cerimônias, palestras e discursos enfocando sua memória e a **não violência**. Cinemas exibem filmes biográficos sobre o líder e diversas instituições culturais realizam exposições de arte sobre a independência da Índia e a participação de Gandhi nesse processo.

Além disso, monumentos e estátuas em homenagem a Gandhi são decorados com flores e enfeites. Grande parte da população evita o uso de bebidas alcoólicas nesse dia. A data é tão significativa que, em 2007, a Assembleia Geral das Nações Unidas declarou o dia 2 de outubro como o "Dia Internacional da Não Violência".



YOGESH CHAWDA/THE TIMES OF INDIA/AFP

Menino presta homenagem a Mahatma Gandhi em Ashram, Índia, no feriado do dia 2 de outubro de 2017.

1. Mais do que uma simples data cívica oficial, o dia 2 de outubro parece ter um significado especial e profundo para o povo indiano e sua identidade. Com base em seus conhecimentos, na fotografia e nas informações desta seção, explique por que isso acontece.

2. Você consegue se lembrar de alguma data cívica brasileira que seja comemorada de forma semelhante ao 2 de outubro indiano?

Respostas

1. Gandhi, além de ter sido um dos líderes do processo que levou à independência da Índia e um dos idealizadores do Estado Indiano tal qual conhecemos hoje, destacou-se pelos seus valores, seus discursos e suas atitudes. Ao divulgar e defender o princípio da não agressão como forma de protesto e ao incorporar muitos dos valores da crença tradicional hindu em sua luta (como a "verdade" e a "não violência"), Gandhi inspirou não só o próprio povo indiano como toda uma geração de líderes políticos e ativistas em todas as partes do mundo. Desse modo, é possível dizer que, para o povo indiano e para boa parte da comunidade internacional, Gandhi é bem mais do que um simples político ou uma simples figura burocrática relembrada em livros de História: sua figura incorpora valores caros à sociedade indiana e o modo como organizou os ideais do processo de independência da Índia é, até hoje, muito valorizado e relembrado. A relação dos indianos com a figura de Gandhi é tão peculiar e significativa que o fato de enfeitar suas estátuas com colares de flores, por exemplo, indica o desejo de proximidade entre as pessoas comuns e esse líder político, chamado não oficialmente de "Pai da Nação".

2. É esperado que grande parte dos estudantes diga que não: de modo geral, as datas cívicas como a Independência do Brasil, no dia 7 de setembro, e a Proclamação da República, no dia 15 de novembro, constam como "feriados oficiais" e as comemorações nessas datas não possuem o significado e o sentimento atribuídos ao 2 de outubro indiano. Há, porém, algumas datas cívicas regionais que são extremamente importantes e que são comemoradas com muito entusiasmo pela população local, como o 2 de julho, que marca o dia da independência da Bahia. Essa data é, até hoje, comemorada com muitos festejos em todo o estado. De modo geral, o 2 de outubro indiano caracteriza-se por ser uma data bastante peculiar, em virtude do trabalho de Gandhi e da força de seu discurso. Se julgar oportuno, converse com os estudantes sobre os cuidados que devemos ter no momento de fazer comparações entre uma data cívica na Índia e uma data cívica no Brasil, já que, para compararmos os valores atribuídos a cada uma delas, devemos considerar os diferentes contextos nacionais, os diferentes contextos de luta, de projetos de governo, de ideias e de interesses vistos nos dois locais.

Texto complementar

O texto a seguir oferece algumas informações sobre a independência de colônias na Ásia.

Uma série de fatores externos foi fundamental para a descolonização portuguesa na Ásia, principalmente levando-se em conta o sistema mundial estabelecido no pós-Segunda Guerra Mundial e condicionado durante a Guerra Fria. A pressão que os Estados ocidentais (e a própria ONU) fazia pela descolonização não chegou a redimensionar efetivamente a posição estratégica das colônias portuguesas orientais [...].

Diferente da descolonização africana, no sudeste asiático a colônia portuguesa não entrou em luta armada contra as forças imperialistas através de movimentos de libertação (como em Angola, Moçambique e Guiné-Bissau). As forças portuguesas mantiveram-se nos territórios em número reduzido, ampliando a vulnerabilidade local (houve permanência do efetivo militar português em Angola e Moçambique), o território não se mostrou como local estratégico (e área de influência) para as duas superpotências e seus aliados e, também, não detinha amplas reservas minerais que causassem interesse entre facções internas e vizinhas.

RIZZI, Kamilla R. A construção do Estado no Timor-Leste: colonização, ocupação e independência. *Ciências & Letras*, Porto Alegre, n. 48, p. 58-59, jul./dez. 2010.

A INDONÉSIA: DE COLONIZADA A COLONIZADORA

A Indonésia é o maior arquipélago do mundo. Colonizada por holandeses no século XVII, a região foi ocupada por forças japonesas em 1942, durante a Segunda Guerra Mundial. Interessado nos recursos naturais do arquipélago, o Japão aproveitou a fragilidade da Holanda, ocupada pela Alemanha nazista, e invadiu o território.

A ocupação japonesa despertou o nacionalismo indonésio. Com os dois países debilitados pela guerra, a população indonésia teve a oportunidade de conquistar sua independência em 19 de agosto de 1945, dez dias após a explosão da bomba atômica em Nagasaki, no Japão.

Com o fim da guerra, os holandeses tentaram recuperar sua antiga colônia. Apoiados pelos Estados Unidos e pela Grã-Bretanha, eles invadiram o território indonésio, desencadeando uma guerra que se prolongou por quatro anos. No final, os holandeses reconheceram a independência da Indonésia e retiraram suas tropas do arquipélago.

Timor Leste

A Ilha de Timor (veja o mapa a seguir) começou a ser colonizada, no século XVI, por Portugal, interessado nas especiarias da região. No século XIX, Portugal e Holanda dividiram a ilha. A parte leste ficou com os portugueses e recebeu o nome de Timor Português.

Em 1975, pouco mais de um ano após a Revolução dos Cravos, o Timor Português declarou sua independência, decisão que teve como resposta a invasão da ilha pelo exército indonésio. Seguiu-se um período de violenta repressão à resistência local. Além disso, interessado em destruir a identidade cultural do povo timorense, o governo indonésio proibiu o ensino do português nas escolas do Timor.

A ocupação se prolongou até 1999, quando a população timorense, no referendo popular organizado pelos governos de Portugal e da Indonésia, decidiu pela independência. Os conflitos, porém, não haviam terminado. Milícias pró-Indonésia espalharam o terror e a destruição pela ilha, obrigando a ONU a intervir com uma força internacional de paz. Em 2002, a ONU transferiu o controle do país a um governo eleito democraticamente.



Fonte: FERREIRA, Graça M. Lemos. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 97.



Sugestão para o professor:

SILVA, Nilce da. A história da educação no Timor-Leste e os seus distintos processos de alfabetização. *História da Educação*, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, n. 18, set. 2005. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/29131/pdf>. Acesso em: 28 ago. 2018.



Sugestão para o professor:

CUNHA, João Solano Carneiro da. *A questão de Timor Leste*: origens e evolução. Brasília: Funag; IRBr, 2001.

A CONFERÊNCIA DE BANDUNG

Em abril de 1955, foi realizada na Indonésia a **Conferência de Bandung**. Participaram dessa reunião 23 países asiáticos e 6 africanos. Os principais propósitos da reunião eram consolidar uma nova força política global, o chamado **Terceiro Mundo**, e promover a cooperação econômica e cultural entre a Ásia e a África.

Frente à polarização do mundo pela Guerra Fria, Bandung fez surgir uma nova estratégia dos países recém-independentes ou que lutavam pela independência, baseada no neutralismo em relação aos blocos de poder existentes, criando o movimento dos países **não alinhados**.

O Movimento dos Não Alinhados (MNA) defendia uma postura anticolonialista, baseada no nacionalismo afro-asiático, e repudiava a inserção na lógica bipolar das duas superpotências — Estados Unidos e União Soviética.



LISA LARSEN/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES

Representantes de países asiáticos e africanos se reúnem na Conferência de Bandung, Indonésia, em 1955.

Os dez princípios de Bandung

- Respeito aos direitos fundamentais, de acordo com a Carta da ONU.
- Respeito à soberania e integridade territorial de todas as nações.
- Reconhecimento da igualdade de todas as raças e nações, grandes e pequenas.
- Não intervenção e não ingerência nos assuntos internos de outro país.
- Respeito pelo direito de cada nação defender-se, individual e coletivamente, de acordo com a Carta da ONU.
- Recusa na participação dos preparativos da defesa coletiva destinada a servir os interesses particulares das superpotências.
- Abstenção de um ato ou ameaça de agressão, ou do emprego da força, contra a integridade territorial ou a independência política de outro país.
- Solução de todos os conflitos internacionais por meios pacíficos, de acordo com a Carta da ONU.
- Estímulo aos interesses mútuos de cooperação.
- Respeito pela justiça e obrigações internacionais.

CONFERÊNCIA de Bandung. Diário Universal. Disponível em: <https://www.diario-universal.com/arquivo/aconteceu/conferencia-de-bandung/>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Orientações

No final da Conferência de Bandung, os líderes dos países participantes assinaram uma espécie de comunicado que incluía uma série de objetivos concretos. Entre eles, estavam a proteção dos direitos humanos; o incentivo à cooperação econômica e cultural; o princípio da autodeterminação, o apelo pelo fim da discriminação racial e a coexistência pacífica. Os líderes esperavam, assim, estimular o potencial de colaboração entre as nações do chamado Terceiro Mundo, promovendo esforços para reduzir sua dependência em relação aos países da Europa e aos Estados Unidos.

Segundo estudiosos, a motivação inicial para o movimento dos países não alinhados foi a promoção da paz. Na década de 1970, esse movimento intensificou suas críticas em relação às políticas praticadas pelas superpotências da Guerra Fria: Estados Unidos e União Soviética.

De todo modo, a solidariedade inaugurada pelo "espírito de Bandung" enfraqueceria até o final da década de 1960, época em que a maioria dos líderes que participaram da conferência não estavam mais no poder.

Observação

Este Capítulo como um todo, ao abordar alguns processos de independência no continente asiático, bem como as lutas das populações colonizadas (como no caso da Índia) e a formação da Conferência de Bandung, permite desenvolver com os estudantes as habilidades **EF09HI14** e **EF09HI31**.

Texto complementar

O texto a seguir expõe brevemente alguns aspectos relacionados ao conceito de Terceiro Mundo.

Duas vertentes trabalham o conceito de Terceiro Mundo de modo distinto. A primeira delas, totalmente inserida no contexto da Guerra Fria, propõe uma divisão entre Primeiro Mundo – capitalista; uma espécie de Segundo Mundo, constituído pelo bloco socialista; e o Terceiro Mundo, reunindo países não alinhados. A segunda interpretação para o termo Terceiro Mundo tende a considerar os países subdesenvolvidos, economicamente dependentes, que têm papel periférico na configuração mundial.

Ambas as hipóteses apresentam alguns problemas. A primeira porque desconsidera a influência que determinados países sofreram de uma ou outra superpotência, colaborando para a manutenção da guerra – constituindo-se como mercado consumidor do bloco capitalista ou do socialista. Na segunda hipótese, a generalização encobre diferenças estruturais entre países enquadrados na mesma categoria, como ao comparar África e América Latina.

[...]

MOVIMENTOS revolucionários na América Latina. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/tag/terceiro-mundo>. Acesso em: 15 ago. 2018.

Desdobramentos de Bandung

A Conferência de Bandung foi considerada um marco nas relações internacionais por discutir os problemas dos países que haviam ficado na esfera do imperialismo europeu e firmar um compromisso entre esses países de apoio à luta pela liberdade e soberania dos povos, o que contribuiu para a liquidação dos impérios coloniais que ainda persistiam na África.

Bandung também consagrou a expressão Terceiro Mundo, que denotava um registro de identidade naquele momento histórico e mostrava a explícita intenção dos países pobres de não se alinharem aos grandes interesses estadunidenses e soviéticos, predominantes no cenário internacional.

A reunião procurou definir novas relações de força entre o Terceiro Mundo e os dois blocos hegemônicos. E, a partir dos anos 1960, o Terceiro Mundo passou a ter significação política na ONU e fez realçar as suas dificuldades e aspirações no sentido de ajudar os países economicamente dependentes a se desenvolverem.

Bandung criou o conceito de **conflito Norte-Sul**, expressão de um mundo dividido entre países ricos e industrializados e países pobres e exportadores de produtos primários. Porém, em relação à reconstrução econômica e ao desenvolvimento, poucos avanços foram alcançados.

Outra proposta da Conferência que não foi efetivada diz respeito à criação de um Tribunal da Descolonização, que julgaria práticas imperialistas, vistas como um crime contra a humanidade.

HOWARD SOCHUREK/THE LIFE PICTURE COLLECTION/GETTY IMAGES



Representantes da Índia, da Birmânia e da Indonésia conversam durante a Conferência de Bandung, Indonésia, em 1955.



Sugestões para o professor:

HOBSBAWM, Eric. *A era dos extremos*: o breve século XX (1914-1991). São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

LELYVELD, Joseph. *Mahatma Gandhi e sua luta com a Índia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

1. a) O conflito entre hindus e muçulmanos na Índia, que provocou a divisão do país em três partes após a independência e a formação, em 1971, de um novo país, Bangladesh, estabelecido na parte oriental do Paquistão.

b) A divisão da Índia com base no critério religioso causou um deslocamento populacional para ambos os lados. A população hindu residente na área onde se constituiu o Paquistão se viu obrigada a mudar-se para o território indiano. Da mesma forma, os muçulmanos que habitavam a parte que coube à Índia tiveram que migrar para o Paquistão.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Observe o mapa da página 168 para responder às questões.

a) Identifique o conflito político e religioso que levou à divisão territorial representada no mapa.

b) Que dificuldades demográficas essa divisão causou para quem vivia no território?

c) Como é a relação entre os dois Estados atualmente? Ainda há conflitos entre eles?

2 Explique o significado da palavra "descolonização" no contexto histórico estudado neste Capítulo e as críticas feitas a ela.

3 Descreva e avalie a situação política do Oriente Médio entre 1919 e 1949.

4 Leia o texto a seguir e responda às questões.

A não violência é a maior força e a mais ativa do mundo. Não se pode ser passivamente não violento... Uma pessoa que sabe expressar *ahimsa* (não violência) em sua vida exerce uma força superior a todas as forças da brutalidade. [...]

Uma lei injusta é uma espécie de violência. Prender alguém por causa da infração dessa lei injusta é, ainda mais, um ato de violência. Ora, a lei da não violência declara que se deve resistir à violência não por uma oposição violenta, mas pela não violência... Isso eu faço, infringindo as leis e submetendo-me pacificamente à detenção e à prisão.

GANDHI, Mahatma. Citado em: MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C.; FARIA, R. de M. *História do tempo presente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009. p. 55-57.

a) Quais são os princípios defendidos pelo autor do texto?

b) Escreva um parágrafo expondo sua opinião sobre a utilização desses princípios como estratégia política.

5 A Indonésia foi colonizada por dois países, em períodos diferentes. Quais fatores podem ser relacionados a esses processos de colonização?

6 Leia o texto a seguir, sobre a Liga Árabe, e responda às questões.

A 22 de março de 1945, então, os representantes da Síria, Egito, Líbano, Transjordânia, Iraque, Arábia Saudita e Iêmen anunciaram a criação de um "pacto de solidariedade". Outros países seriam convidados a integrar a aliança, assim que conquistassem sua independência.

O grupo, entretanto, enfrentou divergências internas. A Síria e o Iraque defendiam a formação de uma unidade política. A Síria ainda não via no Líbano uma nação soberana, enquanto os libaneses brigavam entre si pela conquista do poder. Já a Arábia Saudita e o Iêmen tinham muitas afinidades, mas desenvolveram características próprias que os distanciaram entre si.

[...]

O Egito, por exemplo, foi expulso da aliança em 1979, depois de assinar o acordo de paz com Israel em Camp David. A partir daí, a organização transferiu sua sede do Cairo para a Tunísia. Somente alguns anos mais tarde, com a reconciliação, retornaria à capital egípcia.

PHILIPP, Peter. 1945: Era fundada a Liga Árabe. *Deutsche Welle*. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/1945-era-fundada-a-liga-%C3%A1rabe/a-305962>. Acesso em: 14 fev. 2018.

a) Retomando o que você aprendeu neste Capítulo, qual seria o objetivo dos países que fundaram a Liga Árabe?

b) Quais eram as divergências internas no grupo?

c) Faça uma pesquisa na internet e registre no caderno: Quais são as principais linhas de atuação da Liga Árabe hoje e quais os países que a integram?

7 Após declarar sua independência, a Indonésia iniciou a colonização de outra região. Mencione qual foi ela e quais fatores contribuíram para esse processo.

8 Em que consistiu a Conferência de Bandung?

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *O colonialismo na África.*
- *As guerras mundiais, a crise do colonialismo e o advento dos nacionalismos africanos e asiáticos.*
- *Os processos de descolonização na África e na Ásia.*

Habilidades

EF09HI14
EF09HI31

Respostas

1. c) As relações continuam tensas, principalmente devido à disputa pela região da Caxemira. Os dois países, além da China, têm o controle de parte do território.

2. A palavra é empregada para tratar do processo de independência das colônias asiáticas e africanas após a Segunda Guerra Mundial. Atualmente, o termo é questionado por induzir a pensar que a independência das colônias tenha sido obra dos próprios colonizadores.

3. Com a derrota e a desagregação do Império Turco-Otomano após a Primeira Guerra Mundial, grande parte dos seus domínios no Oriente Médio passou a ser administrada pela Grã-Bretanha e a França. O processo de descolonização das nações do Oriente Médio teve início com a independência do Iraque em 1932 e do Egito em 1936, e estendeu-se pela década de 1940.

4. a) O princípio da não violência como forma de combater a violência, a desobediência a certas leis (dado seu caráter injusto), posturas que caracterizam a resistência pacífica.

b) Espera-se que os estudantes considerem que as estratégias defendidas por Gandhi tiveram sucesso na independência da Índia, mobilizando a população e provocando desgaste nas autoridades britânicas.

5. A Indonésia foi colonizada por holandeses no século XVII, interessados nas especiarias e nos produtos da região. Durante a Segunda Guerra, em 1942, foi ocupada por forças japonesas com interesse nos recursos naturais do arquipélago.

6. a) Promover a cooperação nos campos político, econômico e cultural entre os países árabes.

6. b) A Síria e o Iraque defendiam a formação de uma unidade política, os libaneses brigavam entre si pela conquista do poder e a Arábia Saudita e o Iêmen desenvolviam características diferentes entre si.

c) Atualmente conta com 22 membros: Arábia Saudita, Argélia, Bahrein, Catar, Comores, Djibouti, Egito, Emirados Árabes Unidos, Iêmen, Iraque, Jordânia, Kuwait, Líbano, Líbia, Marrocos, Mauritânia, Palestina, Síria (suspenso), Omã, Somália, Sudão e Tunísia. O objetivo principal é incentivar a colaboração entre os países-membros e proteger sua soberania.

7. Em 1975, o Timor foi invadido pelo exército indonésio, inaugurando um período de violenta repressão à resistência local e de destruição da identidade cultural do povo timorense. O governo indonésio justificava que era preciso conter os comunistas locais.

8. Foi uma reunião de líderes de países asiáticos e africanos, realizada em 1955, com o propósito de consolidar uma nova força política e econômica global, pelo chamado Terceiro Mundo.

Seção Para refletir

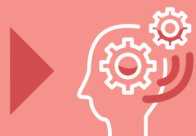
Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **2** e n. **9**, esta seção incentiva o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]* (**1**), a *exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses [...]* (**2**), bem como a *exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza* (**9**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1** e n. **2**, os conteúdos trabalhados nesta seção pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), bem como *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**).

Habilidades

EF09HI14

EF09HI31



para refletir

OS PROCESSOS DE INDEPENDÊNCIA POLÍTICA DA ÁFRICA FORAM ACOMPANHADOS DE AUTONOMIA ECONÔMICA?

Praticamente todos os países africanos tornaram-se independentes politicamente de suas metrópoles europeias entre as décadas de 1950 e 1960. A exceção foram as colônias que pertenciam a Portugal: elas obtiveram a independência na década de 1970.

Você já sabe que as décadas de imperialismo europeu no continente africano deixaram heranças muito negativas para a África como um todo. Algumas delas persistem entre os povos africanos até hoje, como a falta de infraestrutura, a baixa qualidade de ensino (voltado principalmente para os valores ocidentais) e a falta de incentivos ao desenvolvimento econômico interno.

Quando identificamos esse legado como fruto do imperialismo, torna-se inevitável pensar sobre a situação econômica da África no pós-independência. Afinal, o que a independência política foi capaz de fazer pelas economias africanas? Tornar-se independente politicamente significa obter uma rápida melhoria nas condições de vida dos habitantes de um país? Os processos de independência política da África garantiram, também, sua autonomia econômica? Reflita sobre essas questões com base nos trechos a seguir.



FABIAN PLOCK/SHUTTERSTOCK

Casas populares e prédios ao fundo em Luanda, capital de Angola. Fotografia de 2014.

4. Incentive a produção das redações. Elaborar um texto com o desenvolvimento de argumentos que expliquem e justifiquem a tomada de posições dos estudantes constitui um exercício bastante rico e permite que eles pratiquem habilidades interdisciplinares. É esperado que, nas redações, os estudantes discutam a contraposição entre independência política e dependência econômica. É possível que os estudantes consigam compreender que, no pós-independência, as nações africanas tiveram que lidar com inúmeros desafios e, entre eles, estava a questão da dependência econômica em relação às potências da Europa Ocidental.

Trecho 1

A indústria dos países mais avançados, como Estados Unidos, França e Inglaterra, havia tomado impulso após a Segunda Guerra Mundial [...]. Com a ampliação dos mercados de consumo de bens industrializados, que veio associada à expansão e barateamento da produção, a África era um mercado promissor. A Inglaterra e a França, as duas potências coloniais da época, amadureciam o projeto de deixar de atuar como administradores diretos de suas colônias, mantendo o controle sobre as relações comerciais e extrativistas que lá tinham.

[...]

A retirada dos administradores coloniais [...] não significou a retirada dos comerciantes e interesses econômicos estrangeiros. [...]

As economias [africanas] se endividaram com os empréstimos feitos para a montagem de uma infraestrutura modernizadora. [...] a produção interna foi ainda mais enfraquecida diante da oferta de mercadorias importadas, de baixa qualidade e que reforçavam a dependência do exterior.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006. p. 165-168.

Trecho 2

[...] o capitalismo ocidental não sofrera com a descolonização política da África, na [medida] que este processo não se acompanhou de uma descolonização econômica. A história mostrou que ao capitalismo internacional não [...] era imprescindível plantar pavilhões imperiais, em impérios territoriais, para poder alimentar-se da substância de outras sociedades, ele é perfeitamente capaz de parasitá-los, sem erguer a bandeira nacional.

CHINWEIZU. A África e os países capitalistas. In: MAZRUI, Ali A. (Ed.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. VIII: África desde 1935. p. 962.

1. A autora do trecho 1 aborda o momento imediatamente anterior às independências políticas dos países africanos. O que ela quis dizer ao afirmar que "a África era um mercado promissor"?

1. A autora considera que a África era um mercado promissor para se tornar consumidor dos produtos industrializados em países avançados, como Estados Unidos, França e Inglaterra. O termo "promissor" não está sendo usado, no texto, de forma positiva; pelo contrário, ser um "mercado promissor", para a África, significava tornar-se cada vez mais dependente das importações de produtos industrializados estrangeiros.

2. Qual passou a ser o "projeto" das potências para o continente africano, como Inglaterra e França, logo depois da Segunda Guerra Mundial?

3. Que interesses econômicos permaneceram na África após as independências políticas? E o que ocorreu, de modo geral, com as economias africanas após o processo de independência?

4. Agora, com base em seus conhecimentos de História, nas informações desta seção e na leitura atenta do trecho 2, escreva uma pequena redação para desenvolver a seguinte questão: Os processos de independência política da África foram acompanhados de autonomia econômica? Compartilhe a redação com seus colegas e seu professor.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade do livro, as questões sugeridas para autoavaliação – e que também podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Qual foi o papel do contexto internacional da Guerra Fria e dos movimentos internos nas colônias africanas para os seus processos de independência?
2. Por que a proposta de uma África livre e unida não se concretizou após as independências?
3. Por que o regime do *apartheid* na África do Sul pode ser comparado, em alguns aspectos, ao regime nazista na Alemanha?
4. Qual o significado e em que contexto se formou a Liga Árabe?
5. Quais eram as características do movimento de resistência pacífica e desobediência civil adotado na luta pela independência da Índia?
6. Quais os principais pontos discutidos na Conferência de Bandung?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste terceiro bimestre.

Respostas

2. Marina de Mello e Souza considera que, depois da Segunda Guerra Mundial, seria mais vantajoso para as potências coloniais se elas deixassem de administrar politicamente suas colônias e passassem a manter controle sobre suas relações comerciais e sua produção econômica. Com o crescimento industrial e a necessidade de ampliar os mercados consumidores de seus produtos, essas potências perceberam que seria mais vantajoso manter a dependência econômica dos países africanos em relação aos empréstimos estrangeiros e à oferta dos produtos industrializados europeus.

3. Os interesses econômicos que permaneceram na África após as independências foram os estrangeiros, ou seja, mesmo independentes politicamente, as jovens nações africanas ainda se viram dependentes economicamente das potências europeias. As nações africanas contraíram dívidas na tentativa de se modernizar e suas produções internas tornaram-se cada vez mais enfraquecidas em razão da grande oferta de mercadorias importadas.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "Democracia e ditadura na América do Sul", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946* e *A história recente*.

Esta Unidade está em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **2**, n. **9** e n. **10**, transcritas nas páginas XX e XXI deste **Manual do Professor** (em "Orientações Gerais").

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **1** e n. **2**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar o estudante a *compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo* (**1**), bem como *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**).

UNIDADE VII

Democracia e ditadura na América do Sul

Manifestação em frente ao Congresso Nacional, em Brasília, pelas eleições diretas para presidente organizada por entidades de defesa dos direitos da mulher. Fotografia de 1984.

176

Com o objetivo de auxiliá-lo a organizar e enriquecer o trabalho neste quarto bimestre, incluímos no **Manual do Professor – Digital** as seguintes sugestões:

- um **Plano de desenvolvimento**, com uma seleção de objetos de conhecimento, habilidades e práticas pedagógicas a serem utilizados ou adaptados de acordo com a sua realidade ou necessidade para o período. Há, também, uma proposta de **Projeto integrador** ("Reflexões sobre a globalização", que integra os componentes curriculares História e Geografia);
- três **Sequências didáticas**, a saber: "JK e a construção de Brasília"; "Constituição cidadã: analfabetismo e racismo"; "Ditaduras na América: o caso do Chile".


CYNTHIA BRITO/OLHAR IMAGEM

O período da história do Brasil que se estendeu de 1945 a 1964 caracterizou-se, por um lado, pela manutenção do regime democrático e, por outro, por um acalorado debate acerca dos projetos de desenvolvimento para o país.

Esse debate foi acompanhado de uma intensa radicalização ideológica que, no contexto da Guerra Fria, acabou tendo como desfecho a instalação de uma ditadura civil-militar, que suprimiu a democracia no país a partir de 1964. Foram 21 anos de ditadura, de perseguições, prisões e mortes dos opositores ao regime.

A difícil experiência de uma ditadura não foi vivida apenas pelos brasileiros. Nas décadas de 1960 e 1970, foram instalados regimes ditatoriais em diversos países da América do Sul.

O que você sabe sobre esses regimes ditatoriais e como eles acabaram? Já ouviu falar de censura, das mobilizações contra as ditaduras em todos esses países e da campanha "Diretas Já" no Brasil?

Você verá nesta Unidade:

- O governo de JK e a prosperidade econômica no Brasil
- A crise política no início da década de 1960
- A instalação da ditadura civil-militar no Brasil
- As contestações e a resistência aos governos da ditadura civil-militar no Brasil
- O processo de redemocratização do Brasil
- As experiências ditatoriais em outros países da América do Sul

Nesta Unidade

Esta Unidade trata do período da história do Brasil compreendido entre meados da década de 1940 e a década de 1980, abordando o governo de Juscelino Kubitschek, passando pelo início da ditadura civil-militar em 1964 e posteriormente pela redemocratização do país. A Unidade também aborda algumas experiências ditatoriais em países da América Latina, a partir das décadas de 1950, 1960 e 1970.

A Unidade apresenta, assim, informações sobre um período conturbado e de muitas transformações no Brasil e na América Latina como um todo. Vale notar as enormes mudanças pelas quais o Brasil passou em pouco mais de 40 anos. Nesse intervalo, a população urbana ultrapassou a população rural, a indústria teve um significativo desenvolvimento, a agricultura se modernizou, a televisão se transformou no principal veículo de comunicação do país. Diferentes projetos para a nação foram discutidos, como também atravessamos uma fase histórica de ditadura civil-militar e de redemocratização.

Sobre a imagem

A fotografia inserida nas páginas de abertura desta Unidade refere-se ao que poderíamos chamar de "últimos momentos" da ditadura civil-militar no Brasil. Entre 1983 e 1984, o movimento pelas eleições diretas espalhou-se pelo país, e o povo, de volta às ruas, pedia o direito de votar para presidente da República de forma direta, através do voto. Esta fotografia, especificamente, registra um dos inúmeros comícios do movimento, que passou a ser chamado de Diretas Já.

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.*
- *Os anos 1960: revolução cultural?*
- *A ditadura civil-militar e os processos de resistência.*
- *As questões indígena e negra e a ditadura.*
- *O processo de redemocratização.*
- *A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).*
- *A questão da violência contra populações marginalizadas.*
- *O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.*
- *As experiências ditatoriais na América Latina.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo traz conteúdos relacionados aos governos de Juscelino Kubitschek, Jânio Quadros e João Goulart e ao início da ditadura civil-militar no Brasil.

Se desejar, comente com os estudantes que, de maneira geral, os governos democráticos das décadas de 1950 e 1960, no Brasil, foram marcados pela disputa, cada vez mais acirrada, entre diferentes projetos para o país: desenvolvimento econômico e modernização baseados na abertura para os capitais estrangeiros, de um lado, e, de outro, desenvolvimento econômico impulsionado pelo Estado e proteção dos interesses nacionais. A descontinuidade nos projetos dos diferentes governos causou muita instabilidade durante todo o período, desestimulando novos investimentos.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI17: *Identificar e analisar processos sociais, econômicos, culturais e políticos do Brasil a partir de 1946.*

EF09HI18: *Descrever e analisar as relações entre as transformações urbanas e seus impactos na cultura brasileira entre 1946 e 1964 e na produção das desigualdades regionais e sociais.*

EF09HI19: *Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.*

EF09HI20: *Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.*

CAPÍTULO 15

Brasil: dos "anos dourados" à ditadura

Você já ouviu falar de JK? Essa é a maneira pela qual muitas pessoas se referem a Juscelino Kubitschek, mineiro que ocupou a presidência da república entre janeiro de 1956 e janeiro de 1961.

O governo de Juscelino foi marcado por uma grande euforia em razão do crescimento econômico, resultado, em grande parte, dos incentivos ao desenvolvimento industrial e da construção de uma nova capital. O *slogan* usado em sua campanha presidencial resumia o objetivo de seu governo: fazer o Brasil progredir "**cinquenta anos em cinco**".

Nesse mesmo período, o país obteve grandes conquistas no mundo do esporte: em 1958, a seleção brasileira de futebol se sagrou campeã mundial. No tênis feminino, Maria Esther Bueno foi reconhecida como a melhor do mundo em 1959.

Na música, o destaque foi o surgimento da **bossa nova**. Esse novo ritmo musical, derivado do samba e com forte influência do *jazz*, teve grande projeção internacional.

De modo geral, a euforia e o clima de otimismo foram as marcas que caracterizaram o país em seus "anos dourados".



JOSÉ MEDEIROS/ACERVO INSTITUTO MOREIRA SALLES, RIO DE JANEIRO

Os compositores da bossa nova encantaram o mundo com músicas como "Chega de saudade" e "Garota de Ipanema", que foram, e ainda são, regravadas por artistas de vários países. Na fotografia, Tom Jobim e Vinicius de Moraes na cidade do Rio de Janeiro, em 1956. Fotografia de José Medeiros.

Observação

A proximidade no tempo faz com que muitos dos temas tratados neste Capítulo, e nesta Unidade como um todo, estejam ainda em pleno debate, vivos na memória dos brasileiros. O historiador Eric Hobsbawm definiu o tempo presente como aquele do qual a memória ainda se recorda. Assim, os temas que serão tratados a seguir correspondem ao nosso próprio presente e possivelmente estão vivos na memória dos pais e avós dos estudantes.

O DESENVOLVIMENTISMO

Determinado a promover o desenvolvimento do país, Juscelino criou o **Plano de Metas**, um programa com trinta objetivos a serem alcançados ao longo dos cinco anos de seu governo.

Inúmeras facilidades foram criadas visando estimular a entrada de investimentos estrangeiros: concessão de terrenos para a instalação de fábricas, redução de impostos, permissão para a remessa de lucros ao exterior e autorização para importar equipamentos industriais.

Tais medidas estimularam a entrada de multinacionais, sobretudo no setor automobilístico, e facilitaram a criação de empresas nacionais, fabricantes de bens de consumo duráveis, como eletrodomésticos.

O desenvolvimento da indústria também exigiu grandes investimentos por parte do governo. Os recursos foram direcionados prioritariamente aos setores de energia, indústria de base, transportes, alimentação e educação.

Visando aumentar a oferta de energia, o governo construiu as usinas hidrelétricas de Furnas e de Três Marias, em Minas Gerais, e ampliou o refino de petróleo. No setor de transportes, portos e ferrovias foram modernizados, mas privilegiou-se a construção de rodovias para receber os carros e caminhões produzidos no país.

A construção de Brasília

Ao assumir a presidência da república, Juscelino se comprometeu a concretizar uma ideia existente desde o século XIX: levar a administração federal para uma nova capital, que seria construída na região central do Brasil.

Considerada por JK a meta-síntese de seu governo, a construção da nova capital representava tanto a integração das diversas regiões do território brasileiro quanto a modernização em curso no país. Projetada pelo urbanista Lúcio Costa e pelo arquiteto Oscar Niemeyer, a cidade recebeu o nome de **Brasília** e foi inaugurada em 21 de abril de 1960.



SENTINEL-2 CLOUDLESS - HTTPS://S2MAPS.EU BY EOX IT SERVICES GMBH (CONTAINS MODIFIED COPERNICUS SENTINEL DATA 2016 & 2017)

Vista aérea de Brasília. Imagem de satélite de 2012. Brasília é a única cidade construída no século XX a receber o título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade da Unesco.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que um grande otimismo marcou os anos do governo de Juscelino Kubitschek, em parte devido ao sucesso de sua política econômica, sendo um dos seus maiores símbolos a instalação da indústria automobilística no ABC paulista. No entanto, a inflação e o endividamento externo vieram a agravar-se na década seguinte, além das questões sociais, que não foram contempladas. Nas eleições seguintes, em 1961, a vitória de João Goulart para a vice-presidência evidenciou a permanência dos ideais trabalhistas e do nacionalismo econômico. À intensa radicalização política que marcou o início da década de 1960 no Brasil somou-se o contexto da Guerra Fria, formando, assim, o cenário que favoreceu o início da ditadura civil-militar, em 1964, que suprimiu a democracia no país.

Observação

Vale notar que os conteúdos trabalhados nas páginas 179, 180 e 181 contemplam as habilidades **EF09HI17** e **EF09HI18**.

Texto complementar

Para mais informações sobre o Plano de Metas e sobre alguns dos resultados do governo de JK, leia o trecho a seguir.

O Plano de Metas mencionava cinco setores básicos da economia, abrangendo várias metas cada um, para os quais os investimentos públicos e privados deveriam ser canalizados. Os setores que mais recursos receberam foram energia, transportes e indústrias de base, num total de 93% dos recursos alocados. Esse percentual demonstra por si só que os outros dois setores incluídos no plano, alimentação e educação, não mereceram o mesmo tratamento dos primeiros. A construção de Brasília não integrava nenhum dos cinco setores.

[...]

Ao final dos anos JK, o Brasil havia mudado. Muitos foram os avanços, e muitas foram as críticas à opção de JK pelo crescimento econômico com recurso ao capital estrangeiro, em detrimento de uma política de estabilidade monetária.

50 anos em 5: o Plano de Metas. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/PlanodeMetas>. Acesso em: 16 ago. 2018.



CASTRO, Ruy. *A onda que se ergueu no mar*: novíssimos mergulhos na bossa nova. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.
A obra traça um completo panorama a respeito da bossa nova no Brasil, com base em muitos relatos, depoimentos e entrevistas realizadas com os artistas ligados ao movimento.



PROJETO Memória – JK. Disponível em: <http://www.projetomemoria.art.br/JK>. Acesso em: 3 jun. 2018.
Site com textos, fotografias e uma linha do tempo sobre a trajetória de Juscelino Kubitschek.

As desigualdades regionais e sociais

O projeto do governo de JK de integrar as diversas regiões do país, bem como o de modernizá-lo, não previa alterar as bases da desigualdade regional e social. Dessa forma, o processo de crescimento econômico foi concentrado nas regiões Sudeste e Sul. Como consequência, as disparidades entre as regiões aumentaram.

Na região Nordeste, por exemplo, a indústria têxtil entrou em crise em razão da concorrência das empresas do Sudeste, cujos produtos eram mais baratos e transportados com maior facilidade ao mercado nordestino pela rodovia Rio-Bahia. A crise no setor têxtil provocou desemprego nas cidades, enquanto o campo sofria com a grande seca de 1958 e 1959.

O debate sobre a necessidade da implantação de políticas públicas que promovessem a superação das desigualdades regionais impulsionou a criação da **Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste** (Sudene), no final de 1959. A Sudene tinha como objetivo viabilizar a industrialização do Nordeste, dotando a região de uma boa infraestrutura de energia e transportes. Mas as diferenças entre o Nordeste e o Sul-Sudeste não foram superadas. O número de empregos criado no setor industrial foi insuficiente para resolver os problemas estruturais da região, e as migrações para o Centro-Sul não cessaram.

Em relação às desigualdades sociais, de forma geral, a situação de carência das camadas mais pobres da população permaneceu inalterada. Faltavam escolas, o saneamento básico e o acesso à saúde eram precários, e o trabalhador rural continuava excluído da legislação trabalhista.

Contudo, os benefícios do crescimento acelerado eram usufruídos pelas classes média e alta. Os moderníssimos eletrodomésticos e produtos para a casa alteraram o cotidiano desses grupos sociais. Além disso, a ênfase na indústria automobilística criou uma "civilização do automóvel", deixando-se de lado a ampliação dos meios de transporte coletivos para a grande massa.

Na fotografia, Celso Furtado (em pé no centro), em reunião da Sudene em Recife, Pernambuco, em 1963. O economista colaborou na criação da Sudene e chegou a exercer o cargo de superintendente no órgão.



ESTADÃO CONTEÚDO



Sugestões para o professor:

FURTADO, Celso. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
_______. *O Nordeste e a saga da Sudene (1958-1964)*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2009.
MOTTA, Carlos Guilherme. *Ideologia da cultura brasileira (1933-1974)*. 4. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.



documento

OS CANDANGOS

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O sonho de muitos brasileiros de erguer a capital do país no Planalto Central não teria sido realizado sem o esforço dos operários que ficaram conhecidos como **candangos**. Eles saíram de diversas partes do Brasil, principalmente do Nordeste, para trabalhar na construção de Brasília. Ao concluírem a obra, muitos decidiram permanecer na nova capital. O depoimento a seguir é de Eronildes Guerra de Queiroz, um pernambucano que deixou sua cidade e mudou-se para Brasília no final dos anos 1950.



EUGÊNIO SILVA/O CRUZEIRO/EM/D.A PRESS

Candangos trabalham nas obras de construção da nova capital, Brasília, em 1959. Fotografia de Eugênio Silva.

> Aí eu vim num caminhão mais um primo meu. Aí disse que estava arrastando um dinheiro com rodo aqui. A notícia era essa: que tinha visto falar no jornal, no rádio, a notícia que a gente pegava de interior era quando a gente ia na cidade... A gente escutava as notícias: ouvindo falar isso e tal. E lá na cidadezinha tem um rádio, tem uma coisa, de pilha, de pilha não, de bateria. Não existia pilha nessa época. Se existia, ninguém sabia que existia. Muito atrasado, muito atrasado. Aí a gente pegava aquelas notícias lá, e eu fiquei doido pra vim pra Brasília pra ganhar dinheiro.
>
> QUEIROZ, Eronildes Guerra de. Citado em: CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narrativas de um candango em Brasília. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

1. Quem é Eronildes? Em que estado ele nasceu? Por que migrou para Brasília? Qual tipo de trabalho ele realizou na futura capital do Brasil?
2. Que informações apresentadas por Eronildes caracterizam a vida de grande parte dos brasileiros nos anos 1950?
3. Por que depoimentos como esse auxiliam no trabalho do historiador?

Observação

Se possível, mostre aos estudantes fotografias da escultura *Os Guerreiros*, também conhecida como *Os Candangos*. As fotografias são encontradas com facilidade na internet. Essa obra, de autoria do escultor Bruno Giorgi, produzida em 1959, faz homenagem aos cerca de 80 mil operários que participaram da construção de Brasília.

Respostas

1. O depoente é Eronildes Guerra de Queiroz, nascido no estado de Pernambuco. Em Brasília, Eronildes trabalhou nas obras de construção da futura capital. Ele foi um dos muitos candangos que ajudaram a erguer a cidade de Brasília. Migrou justamente em busca de trabalho, almejando ganhar mais e melhorar sua condição de vida.

2. A importância do rádio como meio de difusão de notícias e o abismo que separava o modo de vida do brasileiro dos grandes centros do país dos do interior.

3. Os depoimentos orais representam uma fonte de pesquisa para o historiador. Coletá-los possibilita preservar a memória dos trabalhadores e perceber o significado que as experiências do passado tiveram nas suas vidas e como elas são recordadas no presente. Quais eram os sonhos dos trabalhadores que se mudaram para Brasília? Como eles justificam hoje a realização desses sonhos ou as expectativas não realizadas? Que balanço eles fazem da decisão de mudar-se para Brasília? São questões como essas que afloram na relação do entrevistador com o entrevistado e possibilitam perceber como o presente recria, na memória, as experiências do passado.

O BREVE GOVERNO DE JÂNIO QUADROS

Apesar do crescimento econômico e do clima de otimismo no Brasil, no governo de JK, os gastos para sustentar o crescimento foram enormes e resultaram no aumento da dívida externa e da inflação no país. Além disso, várias denúncias de corrupção recaíram sobre o governo, principalmente envolvendo a construção de Brasília.

Foi explorando essas dificuldades do governo de JK que Jânio Quadros foi eleito presidente da república. Durante sua campanha, Jânio se apresentou como um político que governava para o povo, sem compromissos partidários. Utilizando uma vassoura como símbolo de campanha, Jânio prometeu “varrer” a corrupção e acabar com a dívida externa.

Ao assumir o cargo, em janeiro de 1961, Jânio tomou medidas extremamente polêmicas no plano interno, como a proibição do uso de biquínis, do uso de maiôs cavados em desfiles de concursos de beleza, do uso de lança-perfume nos bailes de Carnaval e das brigas de galos.

No plano externo, visando demonstrar independência em relação aos Estados Unidos, Jânio condecorou Ernesto “Che” Guevara com a Ordem do Cruzeiro do Sul, apoiou a luta pela independência das colônias portuguesas na África, restabeleceu relações diplomáticas com a União Soviética e abriu relações comerciais com a China.

Até a eleição de Jânio, o Estado brasileiro subsidiava parte das despesas com a importação de trigo e de petróleo para favorecer o consumo interno. No entanto, com o intuito de controlar os gastos públicos, Jânio reduziu a participação do Estado nessas despesas. Resultado: logo no início de seu governo, o preço do pão e dos combustíveis aumentou 100%.

ARQUIVO CB/D.A PRESS

Jânio Quadros cumprimenta Ernesto “Che” Guevara, representante do governo de Cuba. Fotografia de 1961, em Brasília.

THÉO

THÉO. *Sátira ao governo de Jânio Quadros*. 1960. Charge publicada na capa da revista *Careta* de 9 de janeiro de 1960.

Orientações

Comente com os estudantes que as leis eleitorais da época constituíram um fator de desestabilização, pois o voto para presidente e vice-presidente era desvinculado, o que permitiu a eleição de Jânio Quadros (candidato a presidente por uma coligação de partidos dirigida pela UDN) e João Goulart (candidato a vice-presidente pelo PTB), representantes de forças políticas muito distintas.

O cenário internacional da Guerra Fria também desempenhou um papel importante nas crises políticas que marcaram o governo de Jânio Quadros e, especialmente, de João Goulart, contribuindo para aprofundar as lutas políticas entre os conservadores e os grupos de esquerda que apoiavam o presidente.

Observação

Atendendo ao pedido de dom Armando Lombardi, núncio apostólico no Brasil, Jânio Quadros solicitou a Che Guevara que libertasse 20 sacerdotes católicos que estavam presos em Cuba e que haviam sido condenados à morte por se oporem ao governo recém-instalado na ilha. Por ter seu pedido atendido, Jânio Quadros condecorou o guerrilheiro argentino com a Grã-Cruz da Ordem Nacional do Cruzeiro do Sul.

A renúncia de Jânio e a crise sucessória

As medidas adotadas por Jânio desagradaram militares e lideranças políticas que apoiavam seu governo. Isolado politicamente, o presidente renunciou a seu mandato em 25 de agosto, alegando que "forças ocultas" o impediam de governar. Acredita-se que, com isso, Jânio esperava mobilizar a população em defesa de seu governo. Mas isso não ocorreu. O Congresso Nacional aceitou o pedido de renúncia e a população não se manifestou.

Com a renúncia de Jânio, o vice-presidente João Goulart deveria assumir. Entretanto, Jango, como era conhecido, estava em viagem diplomática à China na ocasião. Jango tinha ligação com movimentos de trabalhadores, e por isso era visto com desconfiança pelas elites conservadoras e pelos militares, que o identificavam com a "ameaça comunista". Por isso, tentaram impedir a sua posse.

No Rio Grande do Sul, o então governador Leonel Brizola iniciou uma campanha exigindo o cumprimento da Constituição, o que significava garantir a posse de Jango. Nomeada **Campanha da Legalidade**, a operação recebeu o apoio de vários políticos e setores da sociedade.

Com o impasse, o Congresso votou uma proposta: Goulart assumiria a presidência, mas com poderes limitados. Instaurou-se no país um regime parlamentarista, no qual um primeiro-ministro seria o chefe de governo. Uma consulta popular a ser realizada em 1965 definiria a permanência do parlamentarismo ou o retorno ao presidencialismo.

O nome indicado pelas lideranças políticas e militares e aceito por João Goulart foi o do mineiro Tancredo Neves. Assim, Jango retornou ao Brasil e assumiu a presidência da república.

Ler a charge

- De que maneira o artista representou a renúncia de Jânio à presidência da república?



APPE. O CRUZEIRO, 7 DE OUTUBRO DE 1961, ANO 33, N. 52 – ACERVO DO GEDOC/ESTADO DE MINAS, BELO HORIZONTE

APPE. *A renúncia*. 1961. Charge. Essa charge foi originalmente publicada na revista *O Cruzeiro*, de 7 de outubro de 1961.



ESTADÃO CONTEÚDO

O vice-presidente João Goulart, entre um militar de farda e o primeiro-ministro Tancredo Neves, durante a solenidade da entrega da faixa presidencial, em frente ao Palácio do Planalto, Brasília, em 1961.

Orientações

É importante comentar com os estudantes que a renúncia de Jânio Quadros desencadeou uma grave crise institucional: isso ocorreu porque a posse do vice-presidente João Goulart não foi aceita pelas elites conservadoras e pelos militares. Ao mesmo tempo, os estudantes devem compreender que a chamada Campanha da Legalidade tinha, entre seus objetivos, garantir o cumprimento da Constituição, a manutenção da ordem legal e a preservação do sistema político como um todo.

Resposta

Ler a charge:

A charge representa, de maneira bem-humorada, a busca de apoio por parte de Jânio Quadros ao renunciar à presidência. Jânio se joga do alto de um prédio, em direção a uma espécie de rede, utilizada em resgates. No entanto, frustrando as expectativas do presidente, o povo presente foge do local, deixando Jânio entregue à própria sorte.

Texto complementar

O texto a seguir fala sobre a relação de João Goulart com a ideia de trabalhismo.

O período do nacional-desenvolvimentismo no Brasil tem sido contemplado por produção historiográfica bastante significativa, com destaque especial para a atuação dos presidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, analisados, de forma recorrente, pela historiografia. A mesma ênfase não acontece em relação a João Goulart, que tem sido relegado a um segundo plano pela produção historiográfica e também pela memória coletiva nacional. Todavia, Jango foi um dos principais líderes trabalhistas brasileiros. [...]

Seu mandato presidencial, contudo, foi marcado por forte efervescência e instabilidade política relacionadas:

- ao fato de que ao se tornar o principal depositário da tradição trabalhista de Vargas também herdou seus opositores. Além disso, as forças oposicionistas não lhe davam nenhuma trégua, pois Jango amalgamou ao trabalhismo varguista real preocupação com um reformismo social amplo e transformador da realidade;
- às condições excepcionais que predominaram durante todo o seu mandato presidencial. Sua posse aconteceu em um contexto de crise, deflagrada pela ação de seus adversários políticos. Sob a égide da crise governou por três anos. [...]

DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. O Governo João Goulart e o golpe de 1964: memória, história e historiografia. *Tempo*, n. 28. p. 125-126.



MEMÓRIAS reveladas – Arquivo Nacional. Disponível em: <http://www.memoriasreveladas.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2018. *Site* ligado ao Ministério da Justiça com textos, fotografias e vídeos a respeito do período da ditadura no Brasil.

O GOVERNO DE JANGO

Graças à campanha movida pelo partido de Jango, o PTB, e apoiado por sindicatos e movimentos populares, o plebiscito que definiria a permanência ou a revogação do parlamentarismo foi antecipado em dois anos. A votação ocorreu em 6 de janeiro de 1963, e a maioria dos eleitores decidiu pelo retorno ao presidencialismo.

Ao recuperar os poderes presidenciais, Jango manifestou sua intenção de promover reformas que tinham como objetivo modernizar o capitalismo brasileiro e garantir justiça social. As **reformas de base**, como ficaram conhecidas, previam a extensão do direito de voto aos analfabetos e aos militares de baixa patente, a ampliação do monopólio da Petrobras, a nacionalização de empresas farmacêuticas e prestadoras de serviços públicos e a limitação da remessa de lucros das empresas para o exterior, entre outras medidas.

A mobilização popular e as Ligas Camponesas

Os primeiros anos do governo de Jango coincidiram com o aumento da participação popular na vida política do país. Os trabalhadores reuniam-se em sindicatos para organizar greves e reivindicar melhores condições de trabalho; os estudantes formavam organizações estudantis, como a **União Nacional dos Estudantes** (UNE); e até os militares de baixa patente, como os soldados, os cabos, os sargentos e os marinheiros, exigiam ser ouvidos por seus superiores.

Manifestação de camponeses em 1970, em Recife. É importante notar que as Ligas Camponesas representaram a principal base social de apoio às reformas estruturais de Jango, sobretudo a reforma agrária, que previa a desapropriação de terras improdutivas, mediante indenização dos proprietários, e sua distribuição aos trabalhadores rurais.



ESTADÃO CONTEÚDO

No campo, também houve aumento da organização dos trabalhadores. Um dos movimentos de maior destaque foi o das **Ligas Camponesas**. Criado pelo advogado e político pernambucano Francisco Julião, esse movimento procurava defender os trabalhadores rurais de abusos praticados pelos donos de terras.



Sugestão para o professor:

BADARÓ, Marcelo Mattos. “O governo João Goulart: novos rumos da produção historiográfica”. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 28, n. 55, jan./jun. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882008000100012&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 4 set. 2018.

A DITADURA CIVIL-MILITAR

As reformas propostas por Jango buscavam diminuir as desigualdades na sociedade brasileira, mas foram vistas pelos setores conservadores como o primeiro passo para a adoção do comunismo no Brasil.

As críticas ao governo de Jango tinham origem também nas dificuldades que atingiam a economia brasileira. A inflação anual, por exemplo, cresceu de 26,3% em 1960 para 78,4% em 1963. O crescimento do PIB, que tinha sido de 5,3% em 1962, caiu para 1,5% em 1963.

As dificuldades econômicas também fizeram crescer o número de greves, chegando a 172 em 1963, quase seis vezes mais do que em 1958. Os estudantes se mobilizavam defendendo uma aliança estudantil com os operários e os camponeses.

Ciente de que suas reformas não poderiam ser aprovadas no Congresso Nacional, Jango resolveu instituí-las por meio de decretos, anunciados em grandes comícios. Os dois primeiros, assinados em 13 de março de 1964, estatizavam as refinarias que ainda eram privadas e definiam as áreas sujeitas à desapropriação para fins de reforma agrária.


Presidente Goulart: — A Constituição Deve Ser Revista

Ultima Hora

FOI O MAIOR COMÍCIO DA HISTÓRIA DO BRASIL

O POVO COM JANGO COMEÇA A REFORMA

ARQUIVO PÚBLICO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Primeira página do jornal *Última Hora* mostrando a população nas ruas do Rio de Janeiro em março de 1964. Arquivo Público do Estado de São Paulo. Cerca de 300 mil pessoas acompanharam o discurso do presidente João Goulart na Central do Brasil.

A resposta dos setores conservadores foi a organização da **Marcha da Família com Deus pela Liberdade**, uma manifestação realizada no dia 19 de março de 1964, em São Paulo, que mobilizou milhares de pessoas favoráveis à deposição de Jango. A radicalização dos setores da esquerda e da direita era cada dia maior.

Na noite do dia 31 de março de 1964, tropas partiram de Minas Gerais com destino à cidade do Rio de Janeiro, onde estava o presidente. No Rio, Jango não aceitou os desdobramentos desse processo e foi para Brasília e depois para Porto Alegre para tentar articular a resistência. Mas não teve sucesso.

Na madrugada do dia 2 de abril, o Congresso Nacional declarou vaga a presidência da república, empossando o presidente da Câmara dos Deputados, Ranieri Mazzilli, no lugar de Jango. Iniciava-se a ditadura civil-militar no Brasil.

ARQUIVO DP/D.A PRESS



Patrulha do exército em rua de Recife, em Pernambuco, no dia 2 de abril de 1964.

Orientações

Diversos estudiosos defendem que o processo que deu origem à ditadura civil-militar no Brasil, em 1964, pode ser entendido como um “processo político preventivo”. Entre eles, estão o sociólogo Florestan Fernandes e os historiadores Jacob Gorender, Caio Navarro de Toledo e Lucilia de Almeida Neves Delgado. Para esses estudiosos, a principal motivação do processo que depôs o governo constitucional, empossado em 1961, tinha origem no descontentamento dos setores conservadores da política brasileira. Os militares e os civis que depuseram João Goulart em 1964, desse modo, temiam a organização de uma revolução social e acabaram agindo impulsionados por uma perspectiva preventiva. Para o historiador Boris Fausto, esse momento histórico encerrou o período democrático que se constituiu no Brasil entre 1945-1964. Segundo ele, “*Pela primeira vez na história do país, os militares assumiam o poder com a perspectiva de aí permanecer, começando a instaurar um regime autoritário*” (FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp/FDE, 1994. p. 461-462).

É importante notar que ao estudar, neste Capítulo, aspectos do governo de Jânio Quadros, sua renúncia, bem como a crise sucessória, o governo de Jango e o posterior início da ditadura civil-militar no Brasil, é possível desenvolver parte da habilidade **EF09HI19**.

Sugestão para o professor:

FICO, Carlos. *Além do golpe*: versões e controvérsias sobre 1964 e a ditadura militar. Rio de Janeiro: Record, 2004.

Orientações

Sugerimos a abordagem de alguns temas fundamentais para o estudo da ditadura civil-militar entre 1964 e 1974: o fechamento progressivo do regime, com os Atos Institucionais e decretos-leis que fortaleceram o Poder Executivo em detrimento do Legislativo e mesmo do Judiciário; o aniquilamento da oposição, das organizações sindicais e estudantis e de outros movimentos populares; e a política econômica praticada no período.

É interessante, inclusive, estabelecer comparações com o Estado Novo, já visto na Unidade IV deste Volume. Consideramos importante que os estudantes identifiquem em linhas gerais: ausência de eleições para os cargos do Executivo federal e estadual, restrições severas às liberdades individuais e aos direitos de cidadania, violações aos direitos humanos etc.

É importante destacar que os temas abordados nos Capítulos desta Unidade possibilitam discutir os conceitos de democracia e de ditadura civil-militar, assim como os meios necessários para garantir as liberdades e os direitos individuais e coletivos, bem como as diferentes formas de participação política, essenciais para o pleno funcionamento do regime democrático. Essa discussão permite aos estudantes desenvolver uma visão crítica diante dos valores e das regras sociais, refletindo sobre os princípios que devem pautar a sua conduta social.

A DEMOCRACIA ACUADA



▸ O ANO em que meus pais saíram de férias. Direção: Cao Hamburguer. Brasil, 2006. Duração: 110 min. O filme aborda as perseguições políticas no período da ditadura no Brasil com base na história de um garoto que vê seus pais desaparecerem de forma inesperada.

Após a instalação da ditadura, os militares passaram a governar o país por meio de decretos, chamados Atos Institucionais. O primeiro deles, o **AI-1**, foi editado em 9 de abril e permitiu ao governo cassar mandatos e suspender direitos políticos de diversas lideranças, como Juscelino Kubitschek e João Goulart. Os militares que faziam oposição foram expulsos das Forças Armadas.

O AI-1 também determinou a realização de uma nova eleição para a presidência da república, mas de forma indireta, ou seja, pelo Congresso Nacional, e não pelo povo. O marechal Humberto de Alencar Castello Branco, indicado pelos militares, foi então eleito.

Para conter os gastos do governo e reduzir a inflação, o novo governo cortou investimentos, elevou os impostos e congelou os aumentos de salário para os trabalhadores. A inflação baixou, mas a recessão provocou o fechamento de empresas, **arrocho salarial** e desemprego. Na política externa, Castello Branco alinhou-se aos Estados Unidos e firmou novos acordos com o **Fundo Monetário Internacional** (FMI), o que permitiu ao governo receber novos empréstimos.

Arrocho salarial
Contenção de aumento do salário dos trabalhadores para reduzir os custos de produção, ampliando, assim, a margem de lucro dos empregadores, além de ser um mecanismo usado para frear o consumo e impedir o aumento dos preços.

Nas eleições para governador, em outubro de 1965, a oposição conquistou vitórias em cinco dos dez estados onde houve a disputa eleitoral. Em resposta, os militares restringiram ainda mais a democracia por meio do **Ato Institucional nº 2**, o **AI-2**. O novo ato estabeleceu que as eleições presidenciais continuariam sendo feitas de forma indireta, reduziu as atribuições do Congresso Nacional e conferiu ao presidente o poder de baixar decretos sobre questões de **segurança nacional**. Além disso, extinguiu todos os partidos políticos e permitiu a criação de apenas dois: um de situação, a **Aliança Renovadora Nacional** (Arena); e um de oposição, o **Movimento Democrático Brasileiro** (MDB).

AGÊNCIA O GLOBO



O marechal Humberto Castello Branco toma posse na presidência da república. Fotografia de abril de 1964. Ao ser empossado, Castello Branco assumiu as tarefas de reformar e desenvolver o capitalismo brasileiro e de conter a “ameaça comunista”, reorganizando o aparelho do Estado.

A “linha dura” chega ao poder

Indicado pelos militares, o general Arthur da Costa e Silva foi eleito presidente da república pelo Congresso Nacional em outubro de 1966 e empossado em março do ano seguinte. Na mesma data, começou a vigorar uma nova Constituição, a quinta da república, que incorporava as determinações dos Atos Institucionais.

O período do governo de Costa e Silva, da chamada “linha dura” do exército, ficou marcado pelo crescimento dos movimentos de oposição e pela repressão policial. O movimento estudantil, na clandestinidade, continuava atuando por melhores condições de ensino e contra a ditadura. Os estudantes **secundaristas** também reivindicavam aumento do número de vagas nas universidades públicas.

Em junho de 1968, o movimento estudantil organizou uma grande manifestação contra o regime militar. O protesto, que ficou conhecido como a **Passeata dos Cem Mil**, contou com a participação de artistas, estudantes, padres, intelectuais e outros setores da sociedade brasileira.

Protestos do movimento estudantil

Em março de 1968, durante um protesto no centro da cidade do Rio de Janeiro, o estudante secundarista Edson Luís de Lima Souto foi morto pela polícia. Milhares de pessoas acompanharam seu enterro e compareceram à missa de sétimo dia. Essas homenagens ao estudante se transformaram em manifestações de repúdio à violência da ditadura.

Secundarista

Estudante do antigo segundo grau, atual Ensino Médio.

EVANDRO TEIXEIRA/CPDOC JB/FOLHAPRESS



Passeata dos Cem Mil, ocorrida na cidade do Rio de Janeiro, em 26 de junho de 1968.

Atividade complementar

Se possível, apresente aos estudantes o texto a seguir e, depois, realize com a turma a atividade proposta, discutindo a questão levantada pelo autor.

> Nas primeiras semanas depois do golpe [de 1964] prendeu-se tanto que as cadeias foram insuficientes. O Maracanã virou presídio; navios da marinha receberam centenas de “subversivos”. Os quartéis em todo o Brasil lotaram de prisioneiros. [...] Cometeram-se tantos abusos que até a imprensa brasileira começou a denunciá-los. O governo Castello Branco, geralmente apresentado como “democrático”, prometia investigar, enquanto a violência ia se incorporando ao cotidiano nacional.

CHIAVENATO, Júlio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004. p. 178.

No texto, o autor afirma que o uso de formas de violência foi se incorporando ao cotidiano do país naquele período. O que você pensa sobre isso?

A violência, em suas mais diversas formas, tem lugar nos diversos períodos da história do Brasil e do mundo. Sempre inaceitável, é observada até mesmo na histórica impunidade de indivíduos privilegiados, herança da legalidade assimétrica reforçada em períodos menos democráticos. Nos jornais diários, há manchetes sobre balas perdidas, torturas, ameaças, impunidade diante de evidências de crimes cometidos pelo poder público em vários estados do Brasil.

Observação

Os estudos sobre a ditadura civil-militar, os Atos Institucionais e as consequências desses decretos para o cenário político brasileiro de então permitem o trabalho com as habilidades **EF09HI19** e **EF09HI20**.

Atividades complementares

Os conteúdos desenvolvidos neste Capítulo, e nesta Unidade como um todo, permitem recorrer ao depoimento de pessoas que participaram direta ou indiretamente dos acontecimentos em foco. Essa estratégia didática, além de promover o desenvolvimento de várias habilidades relacionadas à pesquisa e à organização de informações, tem também o efeito de aproximar as gerações, valorizando os saberes e as experiências das pessoas com mais idade. Existem para isso várias formas, entre as quais destacamos:

- Entrevista: elaborar com a classe um roteiro de perguntas a serem feitas para pessoas que vivenciaram o período da ditadura civil-militar, como familiares, amigos próximos ou conhecidos. Pode ser interessante valorizar aspectos do cotidiano, como formas de trabalho, diversão e organização familiar.
- Depoimento: convidar uma pessoa que tenha participado diretamente de alguns dos acontecimentos narrados na Unidade para contar sua experiência.
- Debate: convidar várias pessoas, com posições e experiências diferentes, para debater algum tema do período. Nesse caso, é preciso escolher um tema específico, que oriente a discussão, como os rumos da democracia na história recente do país ou as transformações culturais nas últimas décadas.



VENTURA, Zuenir. *1968*: o ano que não terminou. Rio de Janeiro: Objetiva, 2018. O livro narra a agitação política no Brasil em 1968, abordando especialmente a reação da sociedade civil à instalação do Ato Institucional nº 5.

Ato Institucional nº 5

Em setembro de 1968, o deputado da oposição Márcio Moreira Alves proferiu um discurso na Câmara dos Deputados conclamando a população a boicotar os desfiles de 7 de setembro (feriado do Dia da Independência), além de chamar os quartéis de "covis de torturadores". O ministro da Justiça pediu autorização ao Congresso para processar o deputado, mas a autorização não foi concedida.

Em dezembro, o governo militar, então, usou esse fato como pretexto para decretar o **Ato Institucional nº 5**, o **AI-5**. O ato dava ao presidente o poder de fechar o Congresso Nacional, cassar mandatos parlamentares, intervir em estados e municípios e suspender direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos. O Congresso ficou fechado até outubro do ano seguinte, e diversos políticos foram cassados. Além deles, ministros do Supremo Tribunal Federal, bem como diversos professores de universidades públicas, foram destituídos de seus cargos.

Como resposta à decretação do AI-5, grupos de esquerda aderiram à **luta armada** como meio de derrubar a ditadura. Para combater os grupos de esquerda, o governo criou novos órgãos de repressão, como a **Operação Bandeirante** (Oban) e o **Destacamento de Operações e Informação e Centro de Operações de Defesa Interna** (DOI-Codi). Esses órgãos se transformaram nos principais centros de tortura do regime militar.

Em agosto de 1969, Costa e Silva sofreu um derrame cerebral e foi afastado da presidência. Por meio do AI-12, uma junta militar assumiu o poder e declarou vaga a presidência da república. Em 30 de outubro de 1969, o general Emílio Garrastazu Médici foi eleito presidente pelo Congresso Nacional.



OSWALDO PALERMO/ESTADÃO CONTEÚDO

O capitão Carlos Lamarca ensina prática de tiro a funcionária de uma agência bancária devido ao aumento do número de assaltos a bancos, em maio de 1969. Lamarca desertou das Forças Armadas nesse mesmo ano, unindo-se à organização clandestina Vanguarda Popular Revolucionária (VPR).

Observação

Compreender as características do AI-5 e o início das ações de grupos contrários à ditadura civil-militar constitui um caminho para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI20**.

O governo de Médici

A política econômica adotada pelo governo de Médici garantiu altos índices de crescimento ao país. Favorecido pelo bom momento da economia internacional, o governo conseguiu empréstimos no exterior a juros baixos e realizou investimentos na indústria, na agricultura, no setor energético e na construção civil. As usinas hidrelétricas de Itaipu e de Tucuruí, as usinas nucleares de Angra dos Reis e a Ponte Rio-Niterói foram construídas nesse período.

O resultado dessa política foi o chamado **"milagre econômico brasileiro"**. Entre 1968 e 1973, a economia brasileira cresceu, em média, 11,2% ao ano. Contudo, nem todos os brasileiros puderam desfrutar desse crescimento. A política de achatamento dos salários fez aumentar a concentração de renda e a desigualdade social no país. Além disso, com o aumento dos preços do petróleo, em 1973, os empréstimos diminuíram e os juros da dívida externa aumentaram. Do "milagre" passou-se à alta da inflação, à recessão e ao crescimento dos índices de desemprego.

O governo de Médici ficou marcado pelo aumento da repressão aos grupos que optaram pela luta armada para combater o regime. Muitos desses grupos cresceram com a adesão de jovens do movimento estudantil, que haviam perdido o direito de se organizar e se manifestar com a decretação do AI-5.

A repressão a esses movimentos foi brutal. Até o final do governo de Médici, as organizações guerrilheiras tinham sido eliminadas, e seus militantes estavam mortos, presos, no exílio ou desaparecidos.



LEME, Caroline Gomes. *Ditadura em imagem e som.* São Paulo: Unesp, 2013. Este livro traz uma análise sobre diversos filmes que têm como tema a ditadura civil-militar no Brasil, produzidos entre os anos de 1979 e 2009.



HOJE. Direção: Tata Amaral. Brasil, 2011. Duração: 90 min. No ano de 1998, uma mulher muda-se para um novo apartamento, comprado graças a uma indenização que ganhou do governo brasileiro em razão do assassinato de seu marido durante a ditadura no Brasil. A personagem, então, se vê envolta em memórias a respeito do período do regime militar brasileiro.



Charge sobre a dívida externa durante o chamado "milagre econômico brasileiro", produzida por Ziraldo em 24 ago. 1974. ZIRALDO. 20 anos de prontidão. In: LEMOS, R. (Org.). *Uma história do Brasil através da caricatura (1840-2001)*. Rio de Janeiro: Letras Expressões, 2001.

Observação

Segundo apontam diversos historiadores, o Estado brasileiro sob o comando dos militares iniciou uma profunda militarização aplicada no combate direto aos opositores. A doutrina de segurança nacional, elaborada na Escola Superior de Guerra, colocou o princípio de eliminação dos "inimigos internos" como uma questão de defesa e responsabilidade das próprias Forças Armadas. A institucionalização da tortura e a incorporação do Esquadrão da Morte no confronto com as organizações de esquerda atestam a violência empregada pelo regime.



Sugestão para o professor:

GASPARI, Elio. *A ditadura derrotada.* São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *O Brasil da era JK e o ideal de uma nação moderna: a urbanização e seus desdobramentos em um país em transformação.*
- *Os anos 1960: revolução cultural?*
- *A ditadura civil-militar e os processos de resistência.*

Habilidades

EF09HI17
EF09HI18
EF09HI19
EF09HI20

Respostas

2. JK tentou implantar um projeto de modernização do país sem alterar as bases de desigualdade regional e social. Durante o seu governo houve um grande crescimento econômico nas regiões Sudeste e Sul. Como consequência, as disparidades entre as regiões aumentaram.

3. Jânio Quadros foi eleito por uma coligação conservadora, mas tomou medidas que desagradaram o setor. Pressionado tanto pela direita como pela esquerda, Jânio acabou renunciando ao poder. Acredita-se que ele pretendia dar um golpe e fechar o Congresso Nacional: o objetivo seria apresentar o pedido de renúncia, que não seria aprovado devido à falta de quórum, depois a notícia repercutiria pelo país e o povo defenderia a permanência do presidente no poder. No entanto, seu pedido foi aceito pelo Congresso e a população agiu com indiferença.

4. Jango optou por tentar colocar em prática aspectos da herança varguista, porém, de forma renovada. As ações de seu governo pretendiam adotar iniciativas destinadas a ampliar os direitos dos trabalhadores da cidade e do campo, bem como garantir o acesso à cidadania social e defender os interesses econômicos nacionais. As reformas de base são exemplo disso.

5. a) As Ligas Camponesas surgiram no estado de Pernambuco na década de 1950, agregando trabalhadores rurais para lutar pela reforma agrária e a melhoria de suas condições de vida.

b) Significa terra, pão, casa, escola e paz. Ou seja, condições para uma vida digna.

atividades

1. Para JK, a ideia de modernizar e integrar o país também se concretizaria por meio da transferência do Distrito Federal do centro-sul para o interior do país. Por isso, Brasília é considerada símbolo do governo JK e de seu plano de desenvolvimento.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Explique por que Brasília é considerada a cidade-símbolo do governo de JK.

2 Escreva um pequeno texto explicando o contexto das desigualdades regionais e sociais do Brasil durante o governo de JK.

3 Quais controvérsias e tensões com o Congresso Nacional marcaram o curto governo de Jânio Quadros? Quais motivos levaram o presidente a renunciar em 1961?

4 Muitos historiadores definem o trabalhismo no Brasil, cujo principal símbolo é Getúlio Vargas, como uma doutrina que mistura nacionalismo, forte intervencionismo estatal e desenvolvimentismo distributivo (projeto de desenvolvimento econômico atrelado à distribuição de renda entre as classes sociais). Essa mesma linha historiográfica identifica em João Goulart não apenas uma continuação do trabalhismo de Vargas, mas um aprofundamento dele. Identifique nos projetos e ações do governo de Jango argumentos que reforçam essa visão.

5 Leia o trecho da "Carta de alforria do camponês", escrita por Francisco Julião, das Ligas Camponesas de Pernambuco, em fevereiro de 1961, e responda às questões.

> Tu és com os teus irmãos quase todo o Brasil. És tu quem mata a nossa fome. E morre de fome. És tu quem nos veste. E vive de tanga. Dás o soldado para defender a Pátria. E a Pátria te esquece. Dás o capanga para o latifúndio. E o capanga te esmaga. [...] Muitos são os caminhos que te levarão à liberdade. Liberdade quer dizer terra. Quer dizer pão. Quer dizer casa. Quer dizer remédio. Quer dizer escola. Quer dizer paz. [...]
>
> JULIÃO, Francisco. Carta de alforria do camponês. In: *Que são as Ligas Camponesas?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962. p. 71-72.

a) Explique o que eram as Ligas Camponesas.
b) Segundo o texto, o que significa liberdade?

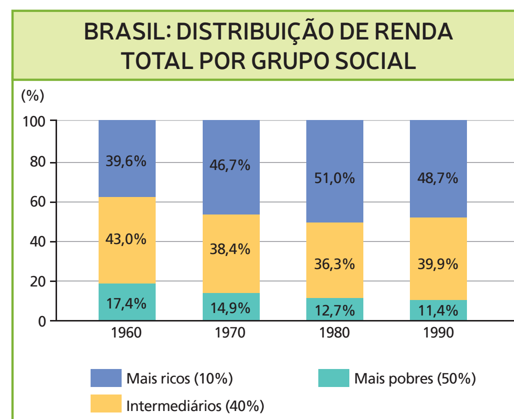
6 Observe a charge e identifique o problema retratado que já estava denunciado no discurso de Francisco Julião.



ANGELI. *Questão da terra*. 2008. Charge publicada na *Folha de S.Paulo*, São Paulo, em 8 de janeiro de 2008.

7 Quais foram as medidas estabelecidas nos Atos Institucionais nº 2 e nº 5? O que essas medidas significaram para os brasileiros?

8 Analise o gráfico com atenção.



Fonte: IBGE. *Estatísticas históricas do Brasil; Anuário estatístico do Brasil*, 1997.

a) O que ocorreu com a renda dos 10% mais ricos e dos 50% mais pobres entre 1960 e 1980?

b) Cite uma medida tomada pelo governo militar que explique o acontecimento mostrado no gráfico. O achatamento dos salários.

8. a) A renda dos 10% mais ricos do Brasil aumentou no período citado. A renda dos 50% mais pobres seguiu um movimento inverso: ela caiu de 17,4% para 12,7%.

6. O problema é a falta de acesso à terra pelos camponeses, por causa do latifúndio. No texto, Francisco Julião chama atenção para o fato de que não haverá liberdade para os camponeses se não houver terra para eles.

7. O AI-2 estabeleceu eleição indireta para presidente e vice-presidente, conferiu poder ao presidente para baixar decretos sobre questões de segurança nacional e extinguiu os partidos políticos, substituindo-os pelo MDB e pela Arena. O AI-5 foi decretado em 1968. Por meio dele, o Congresso Nacional foi fechado e o presidente ganhou o direito de intervir em estados e municípios, cassar mandatos parlamentares e suspender direitos políticos de qualquer cidadão por dez anos. Essas medidas significaram o fortalecimento da repressão e da censura.

CAPÍTULO

16 Brasil: a resistência à ditadura e a redemocratização

A estratégia da luta armada foi a forma mais radical de combater o regime militar, mas não foi a única nem a mais capaz de atrair a atenção e conquistar o apoio da sociedade brasileira. Entidades estudantis, operários e artistas também lutaram pela mesma causa, manifestando, com seus próprios métodos, o repúdio ao governo ditatorial e o anseio por democracia.

Assim que tomaram o poder, em 1964, os militares promoveram intervenções nos sindicatos, criaram leis para impedir a organização dos trabalhadores e procuraram atrair lideranças sindicais para o campo do governo. Por meio de acordos com esses líderes, a ditadura visava controlar o movimento sindical.

Em 1968, no entanto, metalúrgicos de Contagem, em Minas Gerais, e de Osasco, em São Paulo, mostraram que era possível abrir uma brecha no sistema. Em abril, operários de Contagem paralisaram o trabalho por uma semana, reivindicando melhores salários e liberdades civis e políticas. A repressão foi violenta: polícia e exército ocuparam as ruas, tomaram as fábricas e proibiram as manifestações operárias. Em julho, inspirados no exemplo dos operários mineiros, metalúrgicos de Osasco cruzaram os braços e ocuparam as instalações de três fábricas. A repressão foi ainda mais violenta, com a desocupação armada das fábricas e dezenas de prisões.


ESTADÃO CONTEÚDO

Ação policial em fábrica ocupada por operários grevistas em Osasco, São Paulo, em julho de 1968. Muitos operários foram presos nessa ação.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo dá continuidade aos estudos sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil, dando enfoque aos movimentos de resistência e à redemocratização.

O regime implantado pelos militares, com o apoio de grupos civis no Brasil, foi, como em outros países latino-americanos, violento. Manifestações contrárias ao governo eram terminantemente proibidas e a coerção atingia limites inimagináveis. A presença de espiões em empresas, universidades e instituições civis, a perseguição a entidades secretas, como a maçonaria, e a férrea censura à imprensa faziam parte do eficiente aparato repressivo do governo. Entretanto, nada disso impediu que movimentos de resistência ao regime militar acontecessem. Eles provinham de diversos setores da sociedade: jornais da imprensa alternativa, operários grevistas, como os de Contagem e de Osasco, movimentos estudantis e produções artísticas teatrais, cinematográficas e musicais.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI19: *Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.*

EF09HI20: *Discutir os processos de resistência e as propostas de reorganização da sociedade brasileira durante a ditadura civil-militar.*

EF09HI21: *Identificar e relacionar as demandas indígenas e quilombolas como forma de contestação ao modelo desenvolvimentista da ditadura.*

EF09HI22: *Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.*

EF09HI23: *Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.*

EF09HI26: *Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.*

Texto complementar

O texto a seguir traz informações relevantes sobre a importância da atuação do movimento estudantil no período da ditadura civil-militar:

O ano de 1968 no Brasil ficou especialmente marcado por grandes manifestações de rua organizadas pelo movimento estudantil contra a ditadura, que se tornava cada vez mais truculenta na repressão aos estudantes e à sociedade em geral. Foi um ano de intensa ebulição social, liderada por esse movimento.

No dia 28 de março daquele ano, a morte de um jovem sacudiria o país. O secundarista Edson Luís foi assassinado a tiros pela PM durante uma passeata contra o fechamento do restaurante estudantil Calabouço, no centro do Rio de Janeiro. O corpo do jovem, ensanguentado, foi transportado por seus companheiros revoltados até a Assembleia Legislativa, onde ficou exposto. A cena de um jovem morto chocou e causou profunda comoção entre boa parte da população brasileira. Edson Luís, presente!

A cidade se inflamou. Seu cortejo fúnebre reuniu 50 mil pessoas indignadas. Passeatas se repetiram por várias outras cidades e a revolta se espalhou pelo país. Na missa de sétimo dia, a cavalaria da PM se abateu sobre as pessoas, aumentando a revolta. A partir de então, as manifestações de massa ganharam outra magnitude, principalmente na cidade do Rio de Janeiro, onde a população começou a aderir às passeatas e aos confrontos com a polícia.

ESTUDANTES. Primeiros golpes no movimento (1964-1968). Memórias da ditadura – Instituto Vladimir Herzog. Disponível em: <http://memoriasdaditadura.org.br/estudantes/index.html>. Acesso em: 5 set. 2018.



REPARE bem. Direção: Maria de Medeiros. Brasil/França/Itália, 2012. Duração: 95 min. O filme conta a história de três gerações de mulheres afetadas pela ditadura no Brasil.

O MOVIMENTO ESTUDANTIL

Em abril de 1964, o prédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), no Rio de Janeiro, foi incendiado. Nele funcionava o Centro Popular de Cultura (CPC), do qual participavam artistas e estudantes que levavam o teatro, a música, o cinema e a literatura a escolas, universidades, fábricas, favelas e sindicatos. Muitas produções artísticas do CPC tinham como tema a realidade social do país.

Com a implantação da ditadura, a UNE foi colocada na ilegalidade. Apesar disso, os estudantes continuaram se organizando na clandestinidade e realizando congressos anuais para eleger seus representantes, discutir os problemas da educação no país e definir formas de luta.

O último congresso clandestino da UNE aconteceu em 1968, no município de Ibiúna, no interior de São Paulo. Descobertos pela polícia, mais de 700 estudantes foram presos.

Depois disso, a repressão do governo militar ao movimento estudantil se intensificou. Muitos estudantes foram presos e mortos pela ditadura, e alguns tiveram de deixar o país.

FOLHAPRESS



Policiais prendem estudantes no sítio Muduru, em Ibiúna, no interior de São Paulo, onde se realizou o último congresso clandestino da UNE, em outubro de 1968.

Orientações

A predominância de jovens, muitos deles menores de 25 anos, nos diversos agrupamentos revolucionários dispostos a lutar contra os poderes constituídos não foi um fenômeno exclusivamente brasileiro. De certa forma, isso era a expressão nacional das mudanças que ocorriam em escala mundial. Durante a maior parte do século XX, o ensino universitário foi acessível a um grupo extremamente reduzido; nos anos 1960, porém, essa situação começou a se modificar.

CANTANDO A REVOLUÇÃO

Muitos compositores e cantores fizeram de sua arte uma forma de protesto contra a opressão e a violência da ditadura. As músicas de protesto abordavam problemas sociais, econômicos e políticos e expressavam o ideal de construir uma sociedade igualitária e democrática.

Um dos principais artistas do período foi o cantor e compositor paraibano Geraldo Vandré. Em 1968, Vandré lançou o disco *Canto geral*, o quarto de sua carreira, considerado um dos discos mais contundentes de crítica à ditadura militar, pois boa parte de suas letras trata do cotidiano do povo brasileiro, como a canção "Ventania".

No mesmo ano, Vandré compôs a canção "Pra não dizer que não falei das flores" e a apresentou no III Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro. A canção, que conquistou o segundo lugar, acabou se transformando em um hino de resistência à ditadura. Por causa disso, ela foi censurada pelo governo, e Vandré teve de deixar o país.

Outro artista que se destacou pelas canções de protesto foi Chico Buarque. Também ligado aos festivais das décadas de 1960 e 1970, suas composições ficaram marcadas por driblarem a censura prévia imposta pelo governo com o uso de letras de duplo sentido.



ARQUIVO O CRUZEIRO/EM/D.A PRESS

O cantor Geraldo Vandré apresenta a música "Pra não dizer que não falei das flores" durante o III Festival Internacional da Canção, no Rio de Janeiro, em 1968.



J. FERREIRA DA SILVA/ABRIL COMUNICAÇÕES S/A

Chico Buarque (de terno claro) e o grupo MPB-4 apresentam a canção "Roda viva" no III Festival de Música Popular Brasileira, na cidade de São Paulo, em 1967.

Atividade complementar

Se possível, organize com a turma uma audição da música "Cálice", composta por Chico Buarque e Gilberto Gil. A letra faz uma analogia entre a Paixão de Cristo e o sofrimento da população sob o regime autoritário. O refrão, que aparentemente faz uma alusão à agonia de Jesus no calvário, é um recurso literário utilizado para denunciar indiretamente o autoritarismo do regime militar. Como a censura se instalou em todas as formas de expressão (música, teatro, artes plásticas, cinema), os artistas procuravam formas de driblar a repressão utilizando, por exemplo, metáforas ou ambiguidades fonéticas para transmitir uma mensagem. A ambiguidade do som da palavra "cálice" em relação ao imperativo "cale-se" remete à atuação da censura.

Observação

O Brasil tem uma longa tradição na charge política, que remonta aos tempos do império. Durante a ditadura civil-militar, essa modalidade de linguagem cumpriu também um papel de resistência, fazendo a crítica ao regime e expondo suas contradições. Devido às particularidades da charge política – como o uso de metáforas, alegorias, ironia e o recurso a situações paradoxais, resultando no efeito de humor –, era possível burlar a censura imposta à imprensa. Professor, sugerimos que procure algumas obras de um importante chargista do período, o Henfil, e apresente-as aos estudantes.



Material Digital Audiovisual
- Vídeo: *O humor contra a repressão*



Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

No Brasil, por exemplo, entre 1948 e 1968, o número de universitários passou de 34 mil para 258 mil, ou seja, um crescimento de 750%. O crescimento desse segmento foi capaz de influenciar politicamente a sociedade, e as canções de protesto, em festivais ou difundidas no cotidiano, bem como as peças e produções teatrais, eram formas e espaços de divulgação das ideias de muitos jovens naquele período.

Estudar aspectos do movimento estudantil durante a ditadura e as formas de protesto ligadas à arte (música, teatro, cinema) constitui uma ótima oportunidade para desenvolver com os estudantes a habilidade **EF09HI20**.

Orientações

Nesse período, as diversas expressões artísticas se relacionaram de uma maneira muito intensa entre si. A música talvez tenha sido a que mais conseguiu dialogar com as diferentes linguagens, reunindo a musicalidade popular, a música de protesto, a poesia, a tradição da cantoria e de contação de histórias etc. A canção popular ganhou destaque tanto no teatro político, como no Cinema Novo. É possível analisar a produção da música popular e de protesto em musicais apresentados pelo Teatro de Arena e também pelo Teatro Oficina (como o *show Opinião*, apresentado no Teatro de Arena, com Nara Leão, Maria Bethânia, Zé Ketti e João do Vale, e os musicais *Roda Viva* e *Calabar*, ambos de Chico Buarque, o primeiro montado pelo Teatro Oficina e o segundo censurado pela ditadura civil-militar).

O Cinema Novo também usou a música popular como uma linguagem fundamental da narrativa cinematográfica. É possível observar a importância que a música do compositor Sérgio Ricardo assume, por exemplo, no filme de Glauber Rocha, *Deus e o Diabo na terra do Sol*, conduzindo a história dos personagens no Sertão nordestino por meio da cantoria. Outros diretores do movimento Cinema Novo também abordaram o samba, a cultura popular e a vida cotidiana nos morros cariocas em seus filmes.

Driblando a censura

É interessante compreender os mecanismos que os artistas procuravam usar para “driblar” a censura. Um exemplo está em uma das canções mais conhecidas de Chico Buarque, intitulada “Apesar de você” e composta em 1970. A canção traz os seguintes versos: “Apesar de você/Amanhã há de ser/Outro dia”.

Os versos, que aparentemente retratam uma briga de namorados, na verdade fazem referência ao presidente Médici. Inicialmente liberada pela censura, foi proibida quando o governo se deu conta de seu verdadeiro significado.

O TEATRO

A cena teatral do período também produziu espetáculos que criticavam as injustiças sociais e exaltavam a luta contra a ditadura. Grupos teatrais, como o **Teatro de Arena** e o **Teatro Oficina**, realizaram montagens que defendiam a liberdade na política e nos costumes. As peças estimulavam o espectador a misturar-se aos atores e a participar da ação.

Em 1965, o Teatro de Arena apresentou *Arena conta Zumbi*, sobre a saga dos quilombolas do Brasil colonial em sua luta contra a escravidão. A peça, ao denunciar o nosso passado escravocrata, remetia à opressão social e política daquele momento, criticando, sutilmente, o regime militar. Os atores iniciavam a peça com a seguinte frase: “O elenco dedica a obra a todos os homens e mulheres que morreram e morrem na luta pela liberdade”.


ESTADÃO CONTEÚDO

Cena da peça *Roda viva*, escrita por Chico Buarque e dirigida por José Celso Martinez Corrêa. Apresentação no Rio de Janeiro, em janeiro de 1968. A obra se tornou um símbolo da resistência do teatro à repressão do regime militar.

 **Sugestões para o professor:**

FAVARETTO, Celso. *Tropicália; alegoria; alegria*. 4. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2007.
GARCIA, Miliandre. *Do teatro militante à música engajada*: a experiência do CPC da UNE (1958-1964). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2007.
GARCIA, Silvana. *Teatro da militância*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2004.
MELLO, Zuza Homem de. *A era dos festivais*: uma parábola. São Paulo: Editora 34, 2010.

O CINEMA NOVO

Na década de 1950, um grupo de jovens cineastas iniciou um movimento que combatia o predomínio da produção industrial de filmes inspirados no cinema estadunidense. Esse movimento, que ficou conhecido como **Cinema Novo**, defendia a produção, a baixo custo, de filmes que abordassem criticamente os problemas do Brasil, além de se preocupar em renovar a estética do cinema nacional.

Com uma linguagem cinematográfica inovadora, o Cinema Novo obteve reconhecimento de público e de crítica, e vários filmes do movimento foram premiados em festivais internacionais. Como os cineastas dessa nova estética atuavam à margem do circuito industrial do cinema, eles conseguiram, na medida do possível, furar o bloqueio da censura e da repressão.



MUSEU DE ARTE MODERNA, RIO DE JANEIRO

DUARTE, Rogério. *Deus e o Diabo na terra do Sol*. 1964. Cartaz de filme homônimo, dirigido por Glauber Rocha, 74 cm × 108 cm. Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro.

Com poucos recursos técnicos e utilizando a miséria do povo como pano de fundo para suas histórias, os cineastas Glauber Rocha, com *Deus e o Diabo na terra do Sol* (1964), Nelson Pereira dos Santos, com a adaptação para o cinema do romance *Vidas secas* (1969), de Graciliano Ramos, e o moçambicano Ruy Guerra, com *Os fuzis* (1964), marcaram o ponto alto do movimento.

> Partindo de uma redefinição do que seria a cultura popular e de uma associação entre os conceitos de popular e de identidade nacional, o Cinema Novo não se limitou a realizar filmes mas também a desenvolver uma literatura sobre cinema iniciando um processo de recuperação e interpretação do passado cinematográfico brasileiro. Em outras palavras, os cineastas do chamado Cinema Novo não apenas filmavam mas teorizavam sobre o cinema com ênfase no cinema latino-americano e brasileiro em particular.
>
> [...]
>
> Neste sentido, o resgate das práticas e representações populares tinha uma dupla função para o cinema: era imprescindível para que o cinema aqui produzido pudesse ser chamado de Cinema Nacional e atuava como forma de recuperação de uma "memória popular" de resistência política à maciça entrada no país de produtos culturais estrangeiros e particularmente norte-americanos.

LINO, Sônia Cristina. Humberto Mauro e o Cinema Novo. *Locus,* Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2000. p. 119-120.

Texto complementar

O texto a seguir fala brevemente sobre o surgimento do Cinema Novo.

Não é casual que o desabrochar do movimento cinemanovista tenha se concretizado a partir da exibição de dois documentários, *Arraial do Cabo* (1959), de Paulo César Sarraceni, e *Aruanda* (1960), do paraibano Linduarte Noronha, durante a Bienal de São Paulo de 1961. Ambos os filmes retratam o universo de populações populares e miseráveis em sua difícil luta para sobrevivência. O estilo de filmar, principalmente em Aruanda, é seco e pouco glamouroso, como o objeto com que trabalha. O conhecido lema de Glauber Rocha, "uma câmera na mão e uma ideia na cabeça", sintetiza a experiência inovadora de filmagem, tornada possível a partir dos novos equipamentos que permitiram a aparição do "*direct cinema*", do "cinema *vérité*" e de movimentos similares por todo mundo. No caso brasileiro, além da forte atividade documentarista, este estilo livre de filmar deu origem à produção ficcional do Cinema Novo, que teve amplo reconhecimento internacional em sua época.

RAMOS, Fernão Pessoa. Breve panorama do Cinema Novo. *Revista Olhar*, ano 2, n. 4, dez. 2000.



Sugestões para o professor:

BERNARDET, Jean-Claude; RAMOS, Alcides Freire. *Cinema e história do Brasil.* 3. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

SIMONARD, Pedro. *A geração do Cinema Novo*: para uma antropologia do cinema. Rio de Janeiro: Mauad, 2006.

OS MOVIMENTOS NEGROS E POPULARES NA DITADURA

A luta dos afrodescendentes brasileiros contra a discriminação racial e por mais direitos sociais iniciou-se bem antes da ditadura, mas, durante esse período, os movimentos negros atuaram significativamente também na resistência ao regime.

A ditadura reprimiu os movimentos negros, que se organizavam basicamente em duas frentes de luta: no campo cultural e no campo político. Valorizar a cultura afro-brasileira e combater o racismo eram os objetivos de grupos como o Bloco Ilê Aiyê, surgido na cidade de Salvador, na Bahia, e que continua até hoje bastante ativo. No campo político, vale ressaltar a ação dos operários por melhores condições de trabalho e a criação do **Movimento Negro Unificado** (MNU), no final da década de 1970, na cidade de São Paulo. Esse movimento aglutinou diversos grupos na luta pela igualdade étnico-racial no Brasil.

Nas áreas rurais, na década de 1970, muitas comunidades formadas por quilombolas e camponeses foram expulsas das terras onde viviam, em decorrência da construção de barragens, usinas e estradas e da exploração mineral e agropecuária. A ação desenvolvimentista do Estado brasileiro não ofereceu garantias às populações dessas regiões. Consequentemente, muitos movimentos sociais começaram a ser organizados no campo para lutar por direitos, pelo reconhecimento das terras e modos de vida dessas populações, como também contra as desigualdades e a violência que até hoje atingem diversas comunidades.

As pressões e as mobilizações dos movimentos negros do fim da década de 1970 culminaram na incorporação de algumas reivindicações fundamentais para as comunidades negras na Constituição de 1988. No documento, a prática do racismo passou a ser considerada crime, e, além disso, as comunidades tradicionais passaram a ser reconhecidas como quilombolas, isto é, como remanescentes de quilombos e com direito à propriedade das terras que historicamente ocupam. Apesar do avanço alcançado, ainda hoje as terras quilombolas não foram reconhecidas em sua totalidade e muitas práticas previstas não saíram do papel.



ADEMIR/FOLHAPRESS

Manifestantes do Movimento Negro durante passeata por igualdade racial, em São Paulo, em 20 de novembro de 1979.

Texto complementar

O texto a seguir traz uma síntese das leis que tratam da igualdade racial no país; se desejar, compartilhe-o com os estudantes.

Iniciando as batalhas jurídicas contra o racismo no Brasil, foi estabelecida a lei 1390/51 (1951), conhecida como "Lei Afonso Arinos", proibindo qualquer tipo de discriminação racial no país. Sua aplicabilidade não demonstrava qualquer eficácia, visto que as punições não eram aplicadas, mesmo em casos claros de discriminação.

A "Lei Caó", de 1989, tipificou o crime de racismo no Brasil. Hoje, esse crime é imprescritível e inafiançável no país. Além da "Lei Caó", há a injúria racial (Art. 150, CP), utilizado nos casos de ofensa à honra pessoal, valendo-se de elementos ligados à cor, raça, etnia, religião ou origem.

No caso da inclusão dos negros no sistema educacional brasileiro, foi criada a Lei 12.711/12, que determina a criação de cota de vagas em universidades públicas para a população negra.

Para maior presença no campo de trabalho, foi determinada, também, uma cota relacionada a concursos públicos, através da Lei 12.990/14. 20% das vagas oferecidas nos concursos são destinadas aos negros.

O QUE diz a lei em relação à igualdade racial? *Politize!* Disponível em: <http://www.politize.com.br/movimento-negro/>. Acesso em: 16 ago. 2018.

Observação

O trabalho com os conteúdos sobre o movimento negro e a repressão a grupos indígenas durante a ditadura civil-militar permite o desenvolvimento das habilidades **EF09HI19**, **EF09HI21** e **EF09HI26**.

OS INDÍGENAS NA DITADURA

Você sabia que, além de estudantes, intelectuais, políticos, artistas e ativistas sindicais, os indígenas também foram alvo da repressão e da violência dos governos militares? Recentes investigações revelaram que ao menos 8 350 indígenas foram mortos, presos, torturados ou expulsos de seus territórios entre 1964 e 1985.

Em 1969, por exemplo, os militares fundaram, no estado de Minas Gerais, o Centro de Reeducação Indígena Krenak. Indígenas de diferentes etnias, como os Ashaninka, os Krenak, os Kaingang e os Guarani, foram enviados a esse local sob a alegação de consumir álcool, sair de sua área tribal, carregar arco e flecha, brigar e até mesmo promover atos descritos como vadiagem. Lá, eles eram forçados a realizar diversos trabalhos braçais, recebiam pouca alimentação, eram proibidos de se comunicar em sua língua e eram submetidos a torturas e espancamentos. Muitos nunca retornaram a suas comunidades e foram declarados desaparecidos.

Além disso, com o apoio dos militares, vários indígenas foram mortos e removidos de seus territórios. Os Waimiri Atroari, que habitavam uma área na divisa dos estados do Amazonas e de Roraima, por exemplo, foram massacrados e suas terras foram afetadas pela abertura de rodovias e pela construção da hidrelétrica de Balbina. O governo militar ainda financiou atividades agropecuárias e obras de infraestrutura no território desse povo. Outro exemplo são os Akrãtikatejê, no Pará, expulsos de suas terras por causa da construção da usina de Tucuruí, durante o governo de Médici.

Muitas lideranças indígenas e pessoas que apoiavam a sua causa foram investigadas, perseguidas e até mesmo assassinadas. Organismos como a **União das Nações Indígenas** e o **Conselho Indigenista Missionário** (Cimi) foram acusados de promover atividades subversivas e comunistas.

Apesar da violência e da repressão, os movimentos indígenas resistiram e tiveram papel fundamental na definição do texto da Constituição de 1988, que reconheceu a organização social, os costumes, as línguas, as tradições e as crenças indígenas e o direito desses povos às terras que tradicionalmente ocupam.



SALOMON CYTRYNOWICZ/PULSAR IMAGENS

Indígenas assistem à sessão da Assembleia Constituinte, em Brasília, que aprovou a Constituição de 1988.

Atividade complementar

O *site* Memórias da Ditadura, disponível na internet, constitui um dos maiores e mais bem organizados acervos sobre o período da ditadura civil-militar no Brasil.

O *site* apresenta uma ótima navegação. Seus conteúdos estão organizados nas seguintes seções: "História da ditadura"; "Contexto internacional"; "A repressão"; "Resistências"; "Educação e ditadura"; "Arte e cultura", "Anistia e abertura"; "Comissão Nacional da Verdade"; "Justiça de transição"; "Violências de Estado"; "Identidades e resistências"; "Apoio ao educador". Cada seção conta com uma série de textos, depoimentos, fotografias, documentos e vídeos que aprofundam cada tema.

Sugerimos, aqui, organizar os estudantes para que todos acessem o *site* e realizem uma visita à seção "Resistências", dirigindo-se para a aba "Indígenas". Nessa aba é possível encontrar textos detalhados e atualizados sobre a questão dos indígenas durante a ditadura no Brasil. Os estudantes podem, em grupos, escolher um dos textos para leitura e escrever, coletivamente, uma síntese do texto escolhido, para ser apresentada ao restante da turma.

Orientações

Do início do regime militar até 1973, o presidente da república era escolhido pelo Congresso Nacional. Em 1973, os militares instituíram o Colégio Eleitoral, composto pelo Congresso Nacional e por delegados das Assembleias Legislativas Estaduais. A participação de delegados estaduais na escolha do presidente visava conferir certa legitimidade ao processo e ampliar a base de apoio ao regime. Foram eleitos pelo Colégio Eleitoral os generais Ernesto Geisel e João Baptista Figueiredo.

O jornalista Elio Gaspari começou a publicar em 2002 um volumoso trabalho sobre a ditadura civil-militar. Elaborada por quase duas décadas, a obra tem um atrativo especial: utiliza fontes de arquivos privados de pessoas diretamente envolvidas na concepção e na condução do regime, entre elas os generais Ernesto Geisel e Golbery do Couto e Silva. No terceiro volume da série, *A ditadura derrotada*, revela-se por meio da análise de documentação, como gravações e outros registros, que o general Geisel sabia e apoiava a política de extermínio dos opositores. Apesar de ter ficado conhecido como um ditador da fase mais branda e de transição para a abertura política, muitos assassinatos e prisões ainda foram praticados em seu governo e com o seu conhecimento. Para que a abertura política fosse enfim completada, primeiro teriam de ser eliminados os opositores que restavam e aniquiladas as últimas organizações de esquerda ainda atuantes a fim de que a transição fosse feita sob o controle dos militares.



TELES, Edson (Org.). *O que resta da ditadura*. São Paulo: Boitempo, 2010. Este livro apresenta ensaios que analisam o legado deixado pela ditadura na política, na estrutura jurídica, na cultura e em outras áreas da vida dos brasileiros.

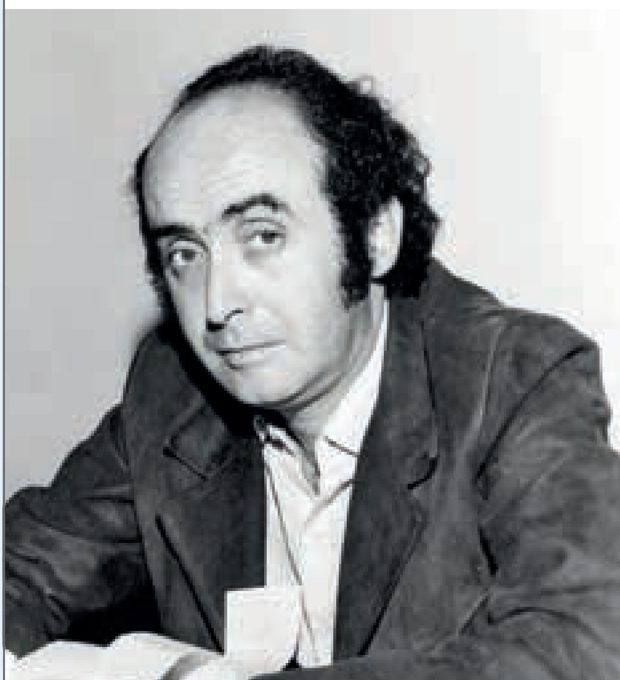
O PROCESSO DE ABERTURA E O FIM DA DITADURA

Em março de 1974, o general Ernesto Geisel assumiu a presidência da república com a promessa de promover o retorno do país à democracia. De acordo com as palavras do próprio Geisel, a abertura política deveria se dar de forma “lenta, gradual e segura”. Era uma forma de os militares deixarem o poder sem alterar a ordem vigente.

Apesar da promessa de abertura política, os militares da chamada “linha-dura” não aceitavam a ideia do retorno à democracia. Os órgãos de repressão continuavam prendendo pessoas suspeitas de subversão, que eram torturadas e, em muitos casos, mortas após longas sessões de tortura.

Dois casos ganharam destaque. O primeiro deles foi o do chefe de jornalismo da TV Cultura de São Paulo, Vladimir Herzog. O jornalista foi encontrado morto em uma cela do DOI-Codi, em São Paulo, em outubro de 1975. Em janeiro do ano seguinte, o metalúrgico Manuel Fiel Filho foi morto no mesmo local e nas mesmas condições. A versão oficial de suicídio por enforcamento de ambos não se sustentava.

O jornalista Vladimir Herzog, em fotografia de 1975. Instituto Vladimir Herzog, São Paulo. Segundo a tradição judaica, os suicidas devem ser enterrados separados dos demais, longe da área central do cemitério. No entanto, o rabino Henry Sobel se recusou a enterrar Herzog, que era judeu, como suicida.



INSTITUTO VLADIMIR HERZOG, SÃO PAULO

A divulgação das denúncias de torturas e assassinatos de militantes políticos e os primeiros sinais de recessão econômica tiveram como efeito o crescimento do MDB nas eleições legislativas de 1974 e nas eleições municipais de 1976.

Atemorizado com o crescimento da oposição, o governo recuou no processo de abertura. Em abril de 1977, os militares lançaram uma série de medidas que ficaram conhecidas como **Pacote de Abril**, e o Congresso ficou fechado por catorze dias, período em que o presidente governou por meio de decretos-leis. Entre esses decretos estavam a ampliação do mandato do presidente de cinco para seis anos e a determinação de que um terço dos senadores deveria ser eleito por meio do voto indireto.

Texto complementar

O texto a seguir traz mais informações sobre o chamado Pacote de Abril.

Para o professor de ciência política da Universidade de Brasília (UnB) David Fleischer, o principal efeito do Pacote de Abril foi evitar que o MDB fizesse maioria no Senado nas eleições seguintes. [...]

— Foi um passo atrás para a redemocratização do Brasil, mas, na visão de Geisel, necessário ao processo de entregar o país a civis nos quais os militares confiassem — avalia Fleischer.

PAGANINE, Joseana. Há 40 anos, ditadura impunha Pacote de Abril e adiava abertura política. *Agência Senado*, 2 abr. 2017.

Novas mobilizações

No final da década de 1970, as mobilizações de estudantes e de trabalhadores retornaram ao cenário nacional.

O centro dessa nova fase do movimento sindical foi a região do ABC paulista, importante parque da indústria automobilística e berço do sindicato dos metalúrgicos de São Bernardo do Campo e Diadema. Em 1979, os metalúrgicos do ABC paulista entraram em greve por melhorias salariais e contra a ditadura, realizando a primeira greve geral de uma categoria depois da instalação do regime ditatorial em 1964.

O período também foi marcado pelo renascimento do movimento estudantil, com mobilizações principalmente nas universidades do estado de São Paulo. Os estudantes reivindicavam a democratização das universidades e o fim da ditadura.

Em março de 1979, o general João Baptista de Oliveira Figueiredo assumiu a presidência prometendo continuar o processo de abertura política.

Por todo o Brasil cresciam os movimentos pela redemocratização. Pressionado, o presidente promulgou, em agosto do mesmo ano, a **Lei da Anistia**, que libertou todos os presos políticos do país e permitiu a volta dos exilados. A lei também anistiou os agentes do Estado que praticaram crimes de tortura e assassinato no exercício da função.

Atualmente, vários perseguidos políticos, familiares de vítimas da ditadura, grupos de defesa dos direitos humanos e entidades da sociedade civil pedem a revisão da Lei da Anistia. O argumento é que a extensão da anistia aos crimes praticados pelo Estado fere uma série de acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário. Segundo eles, o crime de tortura constitui crime contra a humanidade, sendo, portanto, imprescritível.

Os novos partidos

Em novembro de 1979, uma nova lei eleitoral permitiu a organização de vários partidos políticos. A Arena tornou-se o Partido Democrático Social (PDS), e o MDB passou a se chamar Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB). Formaram-se também o Partido Democrático Trabalhista (PDT), o Partido dos Trabalhadores (PT), o Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), entre outros.


JUCA MARTINS/OLHAR IMAGEM

Assembleia de metalúrgicos do ABC, em 1979, no estádio de Vila Euclides, São Paulo.

Orientações

Sugerimos, neste momento, destacar o papel desempenhado por vários setores sociais pela volta da democracia ao país, além dos sindicatos e das organizações estudantis. Igrejas, intelectuais, artistas, imprensa, organizações de classe e outros grupos participaram ativamente das campanhas pela anistia, pela restauração das liberdades democráticas e pela realização de eleições diretas para presidente da república. É importante dar atenção especial, novamente, à participação dos indígenas nesse período, mostrando que eles também foram alvos da repressão, mas que, apesar disso, resistiram e contribuíram ativamente para conquistar direitos na Constituição de 1988.

Caso considere interessante, você pode produzir, com os estudantes, uma pequena linha do tempo abarcando alguns dos principais pontos estudados ao longo dos Capítulos 15 e 16 (página 178 à 201). A produção de uma linha do tempo, mesmo que simples, constitui uma boa ferramenta para a construção do conhecimento histórico pelos estudantes. Sugerimos, aqui, alguns pontos (do começo da década de 1960 até o ano de 1988):

- 1960: Inaugurada Brasília, a nova capital do Brasil.
- 1961: Jânio Quadros renuncia, poucos meses após assumir a presidência da república.
- 1964: Início da ditadura civil-militar.
- 1968: Decretado o AI-5.
- 1979: A Lei da Anistia é promulgada no Brasil.
- 1985: Tancredo Neves é eleito pelo Colégio Eleitoral.
- 1988: Promulgada a atual Constituição do Brasil.

Observação

Consideramos como o período da “abertura” os anos que se situam entre o desgaste do regime, desde a posse de Geisel, e o retorno à democracia, ou seja, entre 1974 e 1988.

Convém destacar que os conteúdos das páginas 198, 199 e 200 relacionam-se ao trabalho com as habilidades **EF09HI22** e **EF09HI23**.

Atividades complementares

Apresente as questões a seguir para os estudantes. Proponha uma reflexão sobre as mobilizações ocorridas no passado (Marcha da Família com Deus pela Liberdade e Diretas Já) e as mobilizações contemporâneas, por exemplo as Jornadas de Junho, em 2013.

1. Compare a capacidade de mobilização do evento Marcha da Família com Deus pela Liberdade, ocorrido, em 1964 (abordado no Capítulo 15, página 185), das Diretas Já, vinte anos depois, que chegaram a reunir centenas de milhares de pessoas em comícios em grandes cidades do país. Qual é a diferença entre os dois acontecimentos?

Enquanto a Marcha da Família com Deus pela Liberdade foi uma manifestação conservadora, o comício pelas Diretas Já fazia parte de uma campanha democrática, pela restauração do direito de eleger, por via direta, o presidente da república.

2. É possível afirmar que o movimento pelas Diretas Já representou um protesto contra o regime militar?

Sim. As eleições indiretas para presidente foram instituídas pelos militares. A campanha pelas Diretas Já, portanto, inseria-se no movimento pela derrubada da ditadura.

O fim da ditadura

Em fevereiro de 1983, o deputado federal Dante de Oliveira, do PMDB, apresentou ao Congresso uma emenda constitucional que restabelecia as eleições diretas para presidente. Inúmeras manifestações populares foram organizadas no país pela aprovação da emenda, campanha que logo recebeu o nome de **Diretas Já**.

A emenda, porém, foi derrotada na Câmara Federal e o próximo presidente da república seria escolhido, mais uma vez, pelo Colégio Eleitoral, em janeiro de 1985.

Os candidatos inscritos para disputar as eleições foram Paulo Maluf, político do PDS apoiado pelos militares, e Tancredo Neves, governador de Minas Gerais pelo PMDB. Apoiado por dissidentes do PDS e por partidos da oposição ao regime militar, Tancredo foi eleito presidente, mas não assumiu o governo. Na véspera da posse, em março, o presidente eleito adoeceu e foi internado. Faleceria em abril. Em seu lugar assumiu o vice-presidente eleito, José Sarney.

Sarney assumiu a presidência tomando medidas para conter o aumento dos preços e retomar a ordem democrática no país. As principais medidas foram a convocação de uma **Assembleia Constituinte** e a execução de um plano econômico para controlar a inflação, o **Plano Cruzado**. Esse plano previa o congelamento dos preços e dos aluguéis e reajustes automáticos dos salários sempre que a inflação atingisse 20%.

O congelamento dos preços promoveu a elevação do poder de compra dos salários, o que gerou um grande aumento do consumo. Com os preços congelados, industriais e comerciantes começaram a boicotar o plano. Tais medidas provocaram o retorno da inflação, que chegou a 85% ao mês.

A Constituição de 1988

A Assembleia Nacional Constituinte foi encarregada de elaborar uma nova Constituição. Aprovado em 5 de outubro de 1988, o novo texto constitucional reconheceu as liberdades individuais negadas aos cidadãos brasileiros durante o período militar, como a liberdade de expressão e de organização política.

A Constituição também criou normas de proteção ambiental e reconheceu direitos dos povos indígenas e das comunidades quilombolas. Os crimes de tortura e de racismo passaram a ser inafiançáveis e imprescritíveis. A nova carta estabeleceu a jornada máxima de 44 horas semanais, estendeu a licença-maternidade de 90 para 120 dias, entre outros direitos.



RICARDO AZOURY/PULSAR IMAGENS

Cerca de um milhão de pessoas se reúnem em frente à Igreja da Candelária, no Rio de Janeiro, na campanha das Diretas Já. Fotografia de abril de 1984.

 **Sugestões complementares referentes ao Capítulo:**

FICO, Carlos. *O grande irmão*: da operação Brother Sam aos anos de chumbo. O governo dos Estados Unidos e a ditadura militar brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MALTA, Márcio. *Henfil*: o humor subversivo. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MONTELEONE, Joana; SEREZA, Haroldo Ceravolo; et al. *À espera da verdade. Empresários, juristas e elite transnacional*: histórias de civis que fizeram a ditadura militar. São Paulo: Alameda, 2016.

REIMÃO, Sandra. *Repressão e resistência*: censura a livros na ditadura militar. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, Fapesp, 2011.

SCHMITT, Rogério. *Partidos políticos no Brasil*: 1945-2000. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Durante a ditadura, futebol e política estavam associados: o governo militar procurava mostrar o sucesso da seleção brasileira como mais uma conquista de um Brasil vitorioso e próspero. Observe a charge a seguir e responda às questões.

ZIRALDO





ZIRALDO. *Copa do Mundo de 1970*. Charge publicada no livro *20 anos de prontidão*. Rio de Janeiro: Record, 1984. p. 51.

- Qual é a visão do chargista em relação ao período? Você acha que esse tipo de expressão artística pode ser considerado uma forma de resistência à ditadura? Justifique.

2 Leia o trecho a seguir sobre ações empreendidas pelos militares no período da ditadura.

Os militares tinham um projeto de desenvolvimento em grande escala [...] que pretendia realizar a integração completa do território nacional. Isso incluía um ambicioso programa de colonização que implicava no deslocamento de quase um milhão de pessoas com o objetivo de ocupar estrategicamente a região amazônica, não deixar despovoado nenhum espaço do território nacional e tamponar a área de fronteiras. Para seu azar, as populações indígenas estavam posicionadas entre os militares e a realização do maior projeto estratégico de ocupação do território brasileiro. Pagaram um preço altíssimo em dor e quase foram exterminados por isso.

STARLING, Heloisa. Ditadura militar e populações Indígenas. Arquivo Digital Brasil Doc. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/>. Acesso em: 5 fev. 2018.

a) Identifique no texto os objetivos dos militares na ocupação da região amazônica.

b) Em 2014, a Comissão Nacional da Verdade divulgou documentos que comprovam as violações dos direitos humanos dos povos indígenas pelo Estado durante o período ditatorial. Na sua opinião, ao darmos visibilidade para fatos ocorridos no passado, podemos contribuir para que alguns acontecimentos não se repitam no futuro?

3 Leia o texto a seguir para responder às questões. Faça esta atividade em dupla.

A resistência democrática no Brasil teve força suficiente para convocar uma Assembleia Constituinte e aprovar uma Constituição adequada ao fim da ditadura.

A primeira das características novas da Constituinte foi a convocação dos movimentos populares a levar suas propostas, ao longo de todo um ano, antes do funcionamento propriamente dito da Assembleia Constituinte. Foi um dos momentos mais bonitos da redemocratização brasileira.

SADER, Emir. A Constituição cidadã. *Carta Maior*, 5 out. 2013. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/A-Constituicao-Cidada/2/29148>. Acesso em: 15 dez. 2017.

- De acordo com o texto, a Constituição foi feita de modo democrático? Ela expressou o anseio de quais grupos sociais?

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *Os anos 1960: revolução cultural?*
- *A ditadura civil-militar e os processos de resistência.*
- *As questões indígena e negra e a ditadura.*
- *O processo de redemocratização.*
- *A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).*
- *A questão da violência contra populações marginalizadas.*
- *O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.*

Habilidades

EF09HI19
EF09HI20
EF09HI21
EF09HI22
EF09HI23
EF09HI26

Respostas

1. Na charge, Ziraldo lida com a conquista do tricampeonato brasileiro na Copa do Mundo de Futebol, disputada no México. A mãe traz à mesa uma bandeja com a taça Jules Rimet, que era dada ao vencedor do torneio. Ao mesmo tempo, o chargista expressa sua visão sobre o aumento do custo de vida e da concentração de renda. A família parece pobre, com uma mesa improvisada. O menino está descalço, enquanto seus pais usam chinelos. No lugar do almoço, que é aguardado por todos, a mãe traz a taça. Ziraldo transmite uma visão crítica e ao mesmo tempo bem-humorada da situação. A charge mostra que a vitória na Copa do Mundo foi explorada pelo governo militar para despertar o orgulho nacional nos brasileiros e, assim, ocultar o arrocho salarial e o aumento do custo de vida, que afetavam principalmente as famílias mais pobres. Pela maneira como o chargista retratou os membros da família, podemos perceber que as dificuldades materiais, como a falta de alimentos, não são fáceis de serem encobertas ou ignoradas.

2. a) Segundo o texto, os militares pretendiam realizar uma completa integração do território nacional. Para isso, pretendiam ocupar a região amazônica e “tamponar” a área de fronteiras, expulsando as populações indígenas que lá viviam.

b) Resposta pessoal. É esperado que os estudantes considerem que sim: o conhecimento de fatos ocorridos no passado, e a visibilidade dada a alguns deles, pode contribuir para que alguns acontecimentos (como a perseguição aos povos indígenas) não se repitam no futuro.

3. De acordo com o texto, sim, a Constituição foi feita de modo democrático. Segundo Emir Sader, a elaboração da Constituição teve ampla participação dos movimentos populares.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda algumas experiências ditatoriais em países da América Latina, a partir das décadas de 1950, 1960 e 1970. Os casos de Paraguai, Uruguai, Chile e Argentina são estudados em detalhe.

É possível estabelecer paralelos entre esses regimes militares, não apenas pela simultaneidade. O clima de radicalização política, a disputa entre forças conservadoras e forças progressistas, entre direita e esquerda, entre o apoio ao capital internacional e a opção pelo nacionalismo econômico marcaram boa parte dos países latino-americanos entre as décadas de 1960 e 1970. O cenário da Guerra Fria e a influência estadunidense também estiveram presentes nos acontecimentos que determinaram, por exemplo, a queda do presidente Salvador Allende, no Chile, em 1973. Estudos indicam que havia, também, colaboração entre os aparatos repressivos das ditaduras sul-americanas.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI29: *Descrever e analisar as experiências ditatoriais na América Latina, seus procedimentos e vínculos com o poder, em nível nacional e internacional, e a atuação de movimentos de contestação às ditaduras.*

EF09HI30: *Comparar as características dos regimes ditatoriais latino-americanos, com especial atenção para a censura política, a opressão e o uso da força, bem como para as reformas econômicas e sociais e seus impactos.*

CAPÍTULO 17

Ditaduras na América do Sul

Na década de 1950, grande parte dos países da América Latina era governada por políticos nacionalistas que tinham apoio massivo dos trabalhadores. Muitos estudiosos caracterizam esses líderes como **populistas**, identificando neles algumas práticas comuns, como a implantação de políticas em prol dos trabalhadores sem, contudo, proporem uma mudança radical da estrutura social vigente. A política desses governos, contudo, incomodava as elites, que viam nela influências do socialismo.

O contexto internacional, afinal, era de Guerra Fria, e as ideias socialistas avançavam em alguns países. A China adotou o comunismo em 1949, e Cuba, em 1961. Ao mesmo tempo, multiplicavam-se os grupos guerrilheiros de esquerda. Muitos jovens aderiam à luta armada para combater as desigualdades sociais atribuídas ao sistema capitalista.

Os Estados Unidos temiam o avanço dos ideais comunistas e contribuíram para derrubar os governos populistas latino-americanos e implantar ditaduras civil-militares. Nos anos 1960 e 1970, ditaduras semelhantes à do Brasil se instalaram por quase toda a América Latina.



IVAN ALVARADO/REUTERS/LATINSTOCK

Fotografias de pessoas mortas ou desaparecidas durante a ditadura no Chile (1973-1988), em exposição durante cerimônia dos 40 anos do golpe militar. Parque por La Paz, em Santiago, capital do país. Fotografia de 2013.

REGIMES MILITARES E GUERRA FRIA

Alinhados com os Estados Unidos, os regimes civil-militares implantados nos anos 1960 e 1970 na América Latina estabeleceram uma política de perseguição às lideranças de esquerda, vistas como inimigas internas da nação. Aplicava-se a **doutrina da segurança nacional**, pela qual cabia às Forças Armadas pôr fim à "anarquia" populista e conter "a expansão do comunismo", garantindo, assim, a segurança e o desenvolvimento do país.

Nessa guerra contra o comunismo foram usadas diferentes armas. A **propaganda ideológica**, por exemplo, espalhou o medo do "perigo vermelho" por meio do cinema, da televisão, do rádio e da imprensa.

Os Estados Unidos usaram várias estratégias, desde manipulação de informações, boicotes econômicos, pressões diplomáticas e acordos secretos com a oposição local até fornecimento de grandes quantidades de armas para as Forças Armadas para desestabilizar os governos que contrariavam os seus interesses políticos e econômicos no continente.

Além disso, as Forças Armadas da América Latina eram treinadas por organizações estadunidenses, como a Escola das Américas, onde militares argentinos, chilenos, brasileiros e bolivianos, entre outros, aprenderam táticas antiguerrilha, de interrogatórios e tortura de presos políticos.

Após a instalação das ditaduras, a perseguição política, a anulação dos direitos civis, a tortura e o assassinato de opositores se tornaram comuns na vida da população dos diversos países do continente. De modo geral, as ditaduras na América do Sul foram extremamente autoritárias e violentas.



AP PHOTO/GLOW IMAGES

Soldados bolivianos abrem fogo contra estudantes e trabalhadores que protestavam contra o golpe militar. Fotografia de 1979.

Orientações

Ao longo deste Capítulo, é possível realizar comparações entre os regimes ditatoriais latino-americanos, respeitando os diferentes contextos e as características específicas de cada país. Tanto o Brasil como a Argentina, por exemplo, tiveram como característica principal a violência contra os opositores do regime. Os conteúdos da página 203 permitem, especialmente, o início de amplo trabalho com a habilidade **EF09HI29**.

No caso do Brasil, a Comissão Nacional da Verdade (CNV) foi criada pela Lei nº 12.528/2011 e instituída em 16 de maio de 2012, com o objetivo de apurar graves violações dos direitos humanos ocorridas no país no período compreendido entre 18 de setembro de 1946 e 5 de outubro de 1988. Os trabalhos da comissão foram encerrados em 10 de dezembro de 2014, com a produção e divulgação de um relatório final. Mais informações sobre os trabalhos desenvolvidos pela CNV podem ser obtidas em: <http://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 17 ago. 2018. Vale lembrar que outros países da América Latina também instalaram suas respectivas comissões da verdade, como a Bolívia (1982), a Argentina (1983) e o Chile (1986 e 2003).



Sugestão para o estudante:

MACHUCA. Direção: Andrés Wood. Chile/Espanha, 2004. Duração: 120 min.

O filme se passa no Chile, em 1973. Os garotos Gonzalo Infante (de classe média alta) e Pedro Machuca (de origem humilde) vivem na cidade de Santiago e frequentam a mesma escola, dirigida por um padre que segue a política educacional de Salvador Allende. Com o passar do tempo, os garotos testemunham as transformações na sociedade chilena a partir da entrada de Pinochet no poder.

Texto complementar

Segundo estudiosos, o governo de Alfredo Stroessner apoiou-se em um "tripé": as forças de segurança (forças armadas e policiais), o Partido Colorado e a obtenção de financiamentos e investimentos externos.

As forças de segurança, detentoras do monopólio da violência, eram responsáveis pela repressão e perseguição dos inimigos do regime [...]. Todos os oficiais eram obrigados a pertencerem aos quadros do Partido Colorado e jurar lealdade a Stroessner. [...]

Fora isso, o controle estatal sobre as informações e os veículos de imprensa impedia a circulação de ideias dissonantes do repertório oficial. Dificultava, ainda, a organização da oposição [...].

NETO, Tomás Espósito. As possibilidades e os limites do "realismo periférico": a política externa do Paraguai de 1954 a 1989. *3° Encontro Nacional ABRI 2011*. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000122011000300051&script=sci_arttext>. Acesso em: 16 ago. 2018.

SOB A DITADURA

Apesar das particularidades de cada país, as ditaduras na América Latina tinham em comum a centralização do poder, o emprego da censura aos meios de comunicação e às manifestações artísticas, as práticas de tortura e repressão aos opositores. Além disso, em todos os países, as ditaduras contaram com o apoio das elites econômicas e adotaram uma política de favorecimento a elas, marginalizando ainda mais as camadas populares com o aumento do desemprego e o arrocho salarial. Vamos conhecer, a seguir, alguns casos.

Paraguai

No início da década de 1950, o general Alfredo Stroessner tomou o poder no governo do Paraguai. A ditadura de Stroessner foi a mais longa da América do Sul. Durou de 1954 a 1989. Nesse período, o general foi eleito sucessivamente em eleições fraudulentas, nas quais era candidato único. Seu governo desrespeitou constantemente os direitos humanos, executando prisões extrajudiciais, tortura e assassinato de presos políticos. Como as demais ditaduras da América do Sul, a de Stroessner teve apoio dos Estados Unidos por meio de empréstimos e do envio de agentes treinados em táticas militares e paramilitares de combate e repressão aos movimentos de esquerda.

Durante a ditadura de Stroessner, o Paraguai vivenciou um crescimento econômico: tanto o setor industrial como o setor de agropecuária se fortaleceram por meio dos investimentos estrangeiros (vindos, especialmente, dos Estados Unidos). Esse crescimento econômico, porém, beneficiou as elites e não alcançou a maioria da população paraguaia. Na verdade, a concentração de riquezas nas mãos de poucos grupos da elite aumentou, juntamente com a desigualdade social. Ao longo do período da ditadura militar no Paraguai, estudos indicam que somente 1% da população detinha 80% de toda a riqueza nacional. Historiadores consideram que o "crescimento econômico" atenuava, em parte, a miséria em que a maior parte da sociedade vivia.



KEYSTONE/HULTON ARCHIVE/GETTY IMAGES

Alfredo Stroessner (à esquerda) e o general Francisco Franco, ditador espanhol, em cerimônia em Madri, Espanha, 1973.

Observação

O estudo de experiências ditatoriais em diversos países da América Latina, atentando para aspectos econômicos e sociais e para as formas de opressão e resistência, permite o desenvolvimento de um amplo trabalho com as habilidades **EF09HI29** e **EF09HI30**.

Uruguai

No Uruguai, a ditadura civil-militar foi precedida por um cenário de intensa polarização política. De um lado, governos civis autoritários e, de outro, o grupo guerrilheiro de esquerda **Tupamaros**.

O grupo Tupamaros surgiu no início dos anos 1960, impulsionado pela crise econômica pela qual o país passava e pela crescente insatisfação popular. Em 1965, para reprimir as ações dos guerrilheiros, a polícia e o serviço secreto uruguaio passaram a ser treinados por membros da Agência Central de Inteligência dos Estados Unidos (CIA). Entre 1968 e 1972, governos civis autoritários decretaram estado de sítio no país, suspenderam vários direitos dos cidadãos e intensificaram o combate aos Tupamaros.

Então, em 1973, os militares impuseram uma ditadura que perdurou até 1985. Nesse período, os direitos civis foram frequentemente desrespeitados, os partidos políticos foram proibidos, os sindicatos, considerados ilegais e foram implantadas a censura e a perseguição de opositores.

Na área econômica, o Plano Nacional de Desenvolvimento de 1973-1977, formulado em 1972, foi posto em prática. A economia do Uruguai cresceu, o Produto Interno Bruto (PIB) aumentou e o comércio exterior foi reestruturado. A política econômica se orientava pelas exportações não tradicionais e pela entrada, no país, de investimentos estrangeiros.

Contudo, os benefícios da política econômica beneficiavam os grupos da elite, que passaram a concentrar cada vez mais a riqueza em suas mãos. O valor dos salários dos trabalhadores caiu muito e a má distribuição de renda provocou a exclusão econômica e social dos trabalhadores e das camadas mais pobres da sociedade, ao mesmo tempo que garantia o enriquecimento de empresários e de membros da elite.

AGENCIA CAMARATRES/AFP



O Movimento de Libertação Nacional Tupamaros foi um movimento político de esquerda uruguaio que atuou como guerrilha urbana durante os anos 1960 e início dos anos 1970. Desde 1989, os Tupamaros se integraram à coalizão política Frente Ampla, da qual faziam parte muitos representantes do Movimento de Participação Popular. Fotografia de 1985, por ocasião da libertação dos presos políticos.

Texto complementar

Vale notar que, no caso específico do Uruguai,

> [...] o surgimento e consolidação dos tupamaros resultaram de um autoritarismo latente, não sendo produtor deste. A guerrilha também foi utilizada como justificativa preventiva para explicar o golpe de Estado. Porém, esta modalidade de luta já havia sido desestruturada um ano antes. Eram a formação da Frente Ampla, o seu crescimento político-eleitoral e a eleição de uma importante base parlamentar, assim como a forte presença dos movimentos sociais, que preocupavam os setores conservadores e as Forças Armadas. O golpe de 27 de junho foi, principalmente, contra essas organizações; entretanto, de forma não usual entre as ditaduras do Cone Sul, foi o próprio presidente democraticamente eleito quem [após o golpe de 1973] chamou os militares para compor o seu governo.

PADRÓS, Enrique Serra; FERNANDES, Ananda Simões. A gestação do golpe no Uruguai: o governo Bordaberry e o papel dos militares (1972-1973). Estudos Ibero-Americanos, Porto Alegre, v. 38, n. 1, p. 27-44, jan./jun. 2012.



Sugestão para o professor:

FERNANDES, Ananda Simões. *Quando o inimigo ultrapassa a fronteira:* as conexões repressivas entre a ditadura civil-militar brasileira e o Uruguai (1964-1973). 2009. Porto Alegre. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em História – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17527>. Acesso em: 5 set. 2018.

Texto complementar

O texto a seguir aborda as relações entre o regime militar chileno e os governos dos demais países da América Latina, entre eles o Brasil.

O golpe de Estado no Chile, a morte em martírio de Allende, a implantação do regime autoritário [...] provocaram repercussões imediatas – favoráveis ou contrárias – em quase todas as capitais latino-americanas. Alguns países decretaram luto oficial (Argentina, México); [...] alguns manifestaram privadamente satisfação com a queda do modelo da "via pacífica ao socialismo", [...] a esse respeito, parece pertinente adiantar que os governos do Brasil, da Guatemala, do Paraguai e do Uruguai foram os primeiros do continente e do mundo a aceitar a manutenção das relações diplomáticas com o regime militar chileno –; e outros suspenderam suas relações diplomáticas com Santiago (Cuba).

ÁVILA, Carlos Federico Domínguez. O golpe no Chile e a política internacional (1973): ensaio de interpretação. *História*, São Paulo, v. 33, n.1, p. 291, jan./jun. 2014.

Observação

As formas de resistência às ditaduras latino-americanas foram as mais variadas. No Chile, a música de protesto foi uma importante ferramenta de resistência. O movimento da Nova Canção Chilena surgiu no final da década de 1960 e unia arte e política. Tinha como objetivo construir uma alternativa nacional aos produtos culturais importados dos Estados Unidos e valorizava as manifestações dos povos tradicionais latino-americanos. Seus principais representantes foram Victor Jara, Violeta Parra e Patricio Manns. Tal era a identificação desse movimento com o governo de Allende que, após o golpe, seus principais compositores tiveram que se exilar.

Para burlar os censores, as produções da Nova Canção Chilena eram divulgadas por meio de fitas cassetes reproduzidas em grande escala, distribuídas dentro dos grupos de resistência contrários ao regime.

Chile

Em 1970, Salvador Allende foi eleito presidente do Chile. Instalou um governo de unidade popular e passou a implantar um programa anti-imperialista e antioligárquico na construção da "via chilena para o socialismo".

Em 1973, a instalação de um regime ditatorial interrompeu esse projeto. Em 11 de setembro, a sede do governo foi bombardeada e o presidente Salvador Allende morreu. O general Augusto Pinochet assumiu o poder e, durante quinze anos, impediu a livre manifestação da sociedade chilena e reprimiu a organização popular e os sindicatos, mantendo seu mandato por meio de reformas constitucionais.

Um grupo militar participante da chamada Caravana da Morte sequestrou e assassinou opositores da ditadura. Estima-se que aproximadamente 3 mil pessoas tenham sido mortas e mais de 30 mil torturadas pelo regime chileno.

O governo ditatorial de Pinochet implantou uma reforma econômica que seguia claramente os princípios neoliberais, com a privatização de companhias estatais, a entrada de capitais estrangeiros no país, a abertura à importação, a diminuição drástica dos gastos com o Estado, a substituição do ensino público pelos créditos estudantis, a privatização do sistema de seguridade social e a redução dos benefícios sociais. Essa reforma econômica foi influenciada por um grupo de economistas chilenos que, após terem estudado em uma universidade de Chicago, nos Estados Unidos, ficaram conhecidos como "Chicago Boys".

No entanto, essas mudanças na economia agravaram a desigualdade social no Chile, aprofundando a má distribuição de renda e piorando a situação de pobreza da maior parte da população. Além disso, diminuíram o poder aquisitivo dos trabalhadores. A ditadura civil-militar no Chile durou dezesseis anos, e, em 1990, um novo governo foi eleito democraticamente no país.



MUSEU DA MEMÓRIA E DOS DIREITOS HUMANOS, SANTIAGO

Capa da *Cauce*, revista semanal chilena, em 1984. A censura à imprensa nos tempos da ditadura fazia com que os opositores ao regime produzissem protestos criativos. Ao se referir aos 11 anos de Pinochet no poder, a revista se recusou a colocar uma fotografia dele na capa, deixando-a em branco.

Argentina

Em 1976, foi instalado um regime ditatorial na Argentina com o objetivo de destruir a oposição e os movimentos de esquerda e de alinhar o governo argentino à política conservadora de outras ditaduras do continente.

A ditadura argentina (1976-1983) foi uma das mais violentas da história latino-americana. Os militares criaram 340 campos de concentração, onde torturaram e mataram cerca de 30 mil pessoas. Aproximadamente 9 mil argentinos foram presos e nunca mais localizados. Muitos desses presos foram lançados vivos de aviões que sobrevoavam o Rio da Prata nos chamados "voos da morte". Cerca de 500 bebês, filhos de prisioneiras assassinadas pelo regime ditatorial, foram sequestrados e entregues a outras famílias, muitas delas de militares.

Economia argentina

A maior parte dos historiadores concorda que, a partir de 1976, a Argentina passou por um processo chamado "desindustrialização", em que a produção industrial perdeu força. Ao mesmo tempo, os governos militares trataram de implantar medidas que já se aproximavam do neoliberalismo. A abertura dos mercados a investimentos estrangeiros, a terceirização e o desmantelamento da legislação trabalhista foram, pouco a pouco, enfraquecendo economicamente a Argentina.

Resistência

O movimento de resistência à ditadura civil-militar argentina mais conhecido e duradouro começou a atuar em 1977. As **Mães da Praça de Maio**, como passaram a ser chamadas, exigiam informações sobre seus filhos mortos ou desaparecidos e denunciavam as torturas e prisões realizadas pelo regime ditatorial. As manifestações das mães, na Praça de Maio em Buenos Aires, em frente à sede presidencial, são realizadas até hoje.

Alguns grupos de esquerda optaram pela luta armada, como os **Montoneros**, que defendiam a guerrilha urbana como estratégia para derrubar a ditadura. Membros da Igreja católica também se destacaram na resistência. Foi o caso das freiras francesas Alice Domon e Léonie Duquet, que participavam do **Movimento Ecumênico pelos Direitos Humanos** e desapareceram durante a ditadura argentina.


EITAN ABRAMOVICH/AFP

Manifestação em Buenos Aires, durante o Dia da Lembrança, homenageia os mortos e os desaparecidos políticos da ditadura argentina, em 24 de março de 2011.

Orientações

Se considerar pertinente, comente que, na Argentina, de modo relativamente semelhante ao Brasil, os militares pretendiam vincular o sucesso da seleção de futebol ao governo instalado. Para os militares, era muito importante que a Argentina vencesse a Copa de 1978, que é questionada até hoje por causa de alguns resultados (as longas viagens de algumas equipes e a goleada "suspeita" de 6 a 0 da Argentina sobre o Peru são alguns exemplos).

No Brasil, algo semelhante ocorreu no mesmo período, pois o governo militar brasileiro tentou vincular sua imagem ao sucesso da seleção brasileira na conquista do tricampeonato mundial, em 1970. No entanto, é importante salientar que o Brasil conquistou seu título no México, enquanto a Argentina venceu a Copa de 1978 em seu território.

É importante ressaltar a violência do regime ditatorial na Argentina, que promoveu o desaparecimento forçado e a eliminação sistemática de opositores, bem como a instauração de um clima de terror e de um sistema de controle social pelo Estado. O número de mortos pelo governo, cujos corpos encontram-se desaparecidos, é bastante expressivo, totalizando cerca de 30 mil pessoas.

Respostas

1. O autor faz essa afirmação porque no Brasil ainda não houve nenhum processo de julgamento dos agentes da repressão do período militar (1964-1985), ou seja, não houve identificação e responsabilização dos agentes do Estado que, durante a ditadura civil-militar, torturaram, mataram e desapareceram com os opositores do regime.

2. Previsto na jurisprudência internacional, crimes contra a humanidade são: o assassinato, o extermínio, a escravidão, a deportação e qualquer outro ato desumano contra a população civil, ou a perseguição por motivos religiosos, raciais ou políticos, quando esses atos ou perseguições ocorram em conexão com qualquer crime contra a paz ou em qualquer crime de guerra. Todos os Estados integrantes nas Nações Unidas têm a obrigação de investigar e punir tais crimes. São crimes imprescritíveis, ou seja, permanecem e podem ser julgados a qualquer momento.

3. Resposta pessoal. Espera-se que os estudantes reflitam sobre todos os acontecimentos de violência nos países da América Latina durante as ditaduras civil-militares. É válido aproveitar esta atividade para ampliar a discussão sobre a violação dos direitos humanos naquele período e na atualidade.



A HERANÇA DAS DITADURAS NA AMÉRICA DO SUL

NÃO ESCREVA NO LIVRO

O texto a seguir apresenta uma comparação entre as ditaduras civil-militares no Brasil, na Argentina, no Chile e no Uruguai em relação ao julgamento dos responsáveis por crimes contra a humanidade. Após a leitura, realize as atividades propostas.

> De todos os países latino-americanos que passaram pela experiência de uma ditadura militar nas últimas décadas, o Brasil se destaca no direito internacional por sua situação catastrófica.
>
> Enquanto Argentina, Chile e Uruguai passaram, cada um à sua maneira, por processos profundos de julgamento dos responsáveis por crimes contra a humanidade perpetrados por funcionários de Estado, o Brasil brilha por nunca ter colocado um torturador no banco dos réus. Enquanto vários países fizeram revisões de suas leis e instituições, o Brasil conseguiu preservar algumas das mais brutais heranças jurídico-institucionais da ditadura militar.

SAFATLE, Vladimir. Como perpetuar uma ditadura. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 103, abr. 2014. p. 36.

1 De acordo com o texto, por que a situação do Brasil é catastrófica no que diz respeito ao direito internacional?

2 Faça uma pesquisa para descobrir o que é um crime contra a humanidade.

3 Em 2006, a justiça argentina revogou o indulto concedido aos civis e militares acusados de violação aos direitos humanos durante a ditadura no país. Essa decisão permitiu julgar e condenar à prisão perpétua 20 agentes do Estado, entre civis e militares, por crimes de sequestro, tortura e assassinato. Qual é a sua posição a respeito dessa medida?



NATACHA PISARENKO/AP PHOTO/GLOW IMAGES

Pessoas atingidas pela violência de Estado durante a ditadura na Argentina aguardam julgamento de militares que cometeram crimes contra os direitos humanos no período. Fotografia de 2016.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

5. a) O autor destaca os seguintes aspectos positivos: controle da inflação, diversificação da pauta de exportação e abertura comercial.

5. b) Segundo o texto, os Chicago Boys acreditavam na capacidade reguladora das forças de mercado; porém, a ausência de supervisão do mercado financeiro e as especulações levaram à crise chilena de 1982, que simboliza o esgotamento do neoliberalismo chileno.

1 Em 2016, o processo que implantou a ditadura civil-militar na Argentina completou 40 anos. Naquele mesmo ano, o então presidente dos Estados Unidos, Barack Obama, fez uma visita à Argentina. Na ocasião, cartazes como o da fotografia tornaram-se comuns na capital do país, Buenos Aires.



EITAN ABRAMOVICH/AFP/GETTY IMAGES

Cartaz colado em uma árvore em frente à Escola de Mecânica da Armada (Esma), em Buenos Aires, em 2016. No texto, lê-se: "Os EUA também foram a ditadura. Obama fora da Esma". A Esma funcionou como centro clandestino de detenção durante a ditadura militar argentina.

a) Com base em seus conhecimentos e nas informações deste Capítulo, explique o significado da frase do cartaz.

b) Agora, reúna-se com um colega. Escrevam um texto sobre a relação entre as ditaduras na América do Sul e o contexto internacional da Guerra Fria. No texto façam um comentário sobre a fotografia acima.

2 Retome as informações sobre as ditaduras no Chile e na Argentina e aponte as formas de resistência da sociedade civil.

3 Cite duas características comuns aos governos ditatoriais latino-americanos. Em seguida, identifique uma das principais reivindicações das sociedades chilena e argentina em relação às heranças dos governos militares nos respectivos países.

4 Retome as informações sobre as ditaduras no Paraguai, no Uruguai, no Chile e na Argentina. Escreva um parágrafo comparando brevemente as reformas econômicas empreendidas naqueles governos e os impactos que elas tiveram na população desses países.

5 Leia o texto a seguir e, depois, responda ao que se pede.

> A experiência neoliberal chilena conduzida durante o regime de exceção de Pinochet logrou certos êxitos, dentre os quais se destaca o controle inflacionário, a diversificação da pauta de exportação e a abertura comercial.
>
> Porém, a crença dos Chicago Boys na capacidade reguladora das forças de mercado impediu-os de perceber as limitações do modelo adotado e levou-os a cometer muitos erros que provocaram a concentração de renda e a intensificação da pobreza. A crise de 1982, que simbolizou o esgotamento do neoliberalismo chileno, mostrou essas limitações e tem muitos paralelos com a crise norte-americana de 2008. Este acontecimento na economia dos Estados Unidos foi o resultado da ausência de supervisão do sistema financeiro, o que originou uma onda de consumo insustentável e especulações, proporcionando, assim, condições para a formação de uma bolha. Tal como no Chile em 1982.
>
> DE LIRA, Francisco Roberto Fuentes Tavares. Do socialismo ao neoliberalismo: o Chile dos anos 1970. *Vitrine da Conjuntura*, Curitiba, v. 3, n. 6, ago. 2010. p. 7-8.

a) Segundo o texto, que aspectos positivos puderam ser observados na experiência neoliberal chilena, durante o governo militar naquele país?

b) Que erros os chamados Chicago Boys cometeram na economia neoliberal chilena e quais foram os impactos desse processo para a economia e para a população do Chile?

3. Duas características comuns são o poder centralizado e a tortura e repressão contra os opositores. Uma das reivindicações do povo chileno e também do povo argentino é a punição aos líderes do movimento do golpe e aos agentes da repressão.

Seção Atividades

Objeto de conhecimento

- *As experiências ditatoriais na América Latina.*

Habilidades

EF09HI29

EF09HI30

Respostas

1. a) Ao dizer "Os EUA também foram a ditadura", os autores do cartaz pretendiam reforçar o fato de que o governo dos Estados Unidos apoiou e auxiliou a manutenção do golpe militar na Argentina, em 1976. Como vimos ao longo deste Capítulo, o governo dos Estados Unidos apoiou e auxiliou a manutenção de praticamente todas as ditaduras militares na América do Sul; dizer que "Estados Unidos também são a ditadura" reforça essa ideia e mostra às gerações atuais da Argentina um pouco da complexa história do continente americano.

b) Sugestão de eventos e ideias que podem entrar no texto: Os Estados Unidos temiam o avanço dos ideais comunistas no continente americano e contribuíram para derrubar os governos populistas e implantar as ditaduras civil-militares na América Latina nas décadas de 1960 e 1970. Alinhados com os Estados Unidos, esses regimes implantaram uma política de perseguição às lideranças de esquerda, vistas como inimigos internos da nação. Aplicava-se a doutrina da segurança nacional.

2. As formas de resistência foram as mais variadas. No Chile, além da luta armada, defendida por grupos como o Movimento de Esquerda Revolucionária (MIR), a música de protesto foi uma importante ferramenta de resistência. Na Argentina, o movimento de resistência mais conhecido e duradouro começou a atuar em 1977. As Mães da Praça de Maio, como passaram a ser chamadas, exigiam informações sobre seus filhos mortos ou desaparecidos e denunciavam as torturas e prisões realizadas pelo regime.

4. É esperado que os estudantes retomem as informações e produzam um parágrafo simples, comparando aspectos econômicos das ditaduras civil-militares. De modo geral, os pontos em comum entre as reformas econômicas empreendidas são os seguintes: recebimento de fortes investimentos financeiros dos Estados Unidos; crescimento econômico; aumento de importações; aumento da concentração de renda; exclusão das camadas mais pobres da sociedade e dos trabalhadores. Esse crescimento econômico, porém, beneficiou as elites e não alcançou a maioria da população paraguaia. A economia do Uruguai também cresceu, mas o enriquecimento favorecia os empresários e membros da elite. No Chile, o primeiro país da América do Sul a implantar práticas neoliberais, reformas econômicas e sociais profundas agravaram a desigualdade social. Na Argentina houve um processo específico chamado por vários autores de "desindustrialização"; a economia se enfraqueceu e o PIB argentino caiu muito durante a ditadura militar.

Seção Ser no mundo

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **9** e n. **10**, esta seção procura levar o estudante a *exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos [...]* (**9**) e a *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**10**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **2**, os conteúdos trabalhados nesta seção pretendem levar o estudante a *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**).

Orientações

Ao trabalhar com os conteúdos desta seção, comente com os estudantes que, como foi visto neste Capítulo, vários povos indígenas sofreram os mais diversos tipos de violência durante os anos de governos militares no Brasil. Informe ainda que, hoje, muitos historiadores, cientistas sociais e outros profissionais se dedicam a estudar as políticas de repressão e a violência empreendidas nesse período da história brasileira contra outras populações marginalizadas, como os camponeses.



ser no mundo

A DITADURA CIVIL-MILITAR NO BRASIL E OS POVOS DO CAMPO

A maior parte dos conflitos no campo na atualidade, cujos relatos chegam até nós por meio dos noticiários, tem raízes antigas. A luta das populações do campo pela posse de terra e os conflitos entre grandes latifundiários e pequenos camponeses se iniciaram há décadas, e muitos continuam sem solução.

Durante a ditadura civil-militar, houve ações que procuraram restringir os direitos sociais dos camponeses, e mesmo expulsá-los de suas terras, evidenciando um tipo de violência que tem consequências até os dias de hoje.

Para saber mais sobre isso, leia o texto a seguir, que fala sobre casos específicos de conflitos e violência no campo no estado do Acre.

Trecho 1

O Estado [do Acre] foi palco de uma intensa luta contra o desmatamento e a apropriação de terras por grileiros e especuladores, em especial nos anos 70. Os seringueiros faziam correntes humanas na frente de homens e máquinas impedindo de derrubar as árvores, freando o desmatamento descontrolado daquele período. Estes movimentos de resistência ficaram conhecidos como empates.

Os desígnios da "modernização conservadora" no pós-1970 resultaram, por um lado, na expropriação do campesinato e de populações indígenas, [e, por outro] em enormes conflitos sociais em torno da disputa pela terra.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DO ACRE. Dos seringais de ontem às fazendas de hoje. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Atlas de conflitos na Amazônia*. Goiânia: CPT; São Paulo: Entremares, 2017. p. 33.

Estudos indicam que a maior parte dos camponeses no Brasil sempre procurou se organizar para garantir direitos básicos, como educação, saúde, segurança, previdência social, moradia digna etc. Esses trabalhadores sempre tentaram, também, garantir a posse da terra que ocupam há muito tempo e proteger o meio ambiente, que representa seu sustento e seu modo de vida.

RICARDO AZOURY/OLHAR IMAGEM



Assembleia de seringueiros. Seringal da Cachoeira, Xapuri, Acre, 1994.

2. É esperado que os estudantes compreendam que a chamada modernização conservadora (que, segundo estudos de Ciência Política, no Brasil, é relacionada aos anos de ditadura civil-militar) trouxe benefícios econômicos para as elites, para os grandes empresários e grandes investidores. A maior parte da população não teve acesso ao "milagre" e a desigualdade social aumentou. No que se refere à população do campo, vemos que a modernização conservadora expulsou trabalhadores rurais e indígenas de suas terras. Os interesses que prevaleceram eram aqueles ligados aos de grandes empresas e latifundiários, que pretendiam explorar as terras com vastos campos destinados à pecuária e com a exploração madeireira, por exemplo.

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Quais seriam as causas dos mais diversos tipos de violência contra essas populações? O texto a seguir nos oferece algumas pistas.

Trecho 2

Atividades predatórias como a pecuária extensiva de corte e a exploração madeireira triplicaram em apenas uma década. [...] As florestas destruídas dão lugar à pecuária. A destruição e os danos ambientais são gigantescos, com a expropriação das populações sem critério algum. Como resultado se registra também a concentração fundiária e o agravamento da pobreza.

Ibid. p. 34.

1. O trecho 1 oferece um panorama sobre os conflitos no campo no estado do Acre na década de 1970. É esperado que os estudantes percebam que, naquela área, os conflitos tinham, em geral, causas ligadas à devastação do meio ambiente e à exploração dos trabalhadores rurais nos seringais.

Muitos foram os camponeses e trabalhadores rurais que procuraram garantir os direitos das populações do campo e divulgar a importância da preservação ambiental. Chico Mendes foi um deles. Trabalhador do campo, seringueiro, sindicalista e ambientalista, lutou por melhores condições de vida e de trabalho para os camponeses e pela preservação das florestas. Hoje, sua história de vida é símbolo para aqueles que buscam a paz nas relações conflituosas no campo.

No começo pensei que estivesse lutando para salvar seringueiras, depois pensei que estava lutando para salvar a Floresta Amazônica. Agora, percebo que estou lutando pela humanidade.

MENDES, Chico. Citado em: MOTTA, Napoleão. Chico Mendes: uma chama que não grita. Mas sempre ardente! *Xapuri Socioambiental*, 15 jan. 2017. Disponível em: <https://www.xapuri.info/chico-mendes/chico-mendes-chama-ardente>. Acesso em: 3 jun. 2018.


CARLOS RUGGI/ESTADÃO CONTEÚDO

Chico Mendes em Xapuri, Acre. Fotografia de 1988.

1 Segundo o trecho 1, na década de 1970, que tipos de conflito no campo eram vivenciados pelos camponeses no Acre?

2 A "modernização conservadora", citada no trecho 1, refere-se a uma série de medidas que levaram ao crescimento econômico do Brasil durante a ditadura. Retome as informações sobre o "milagre econômico". Explique por que a modernização conservadora resultou "na expropriação do campesinato e de populações indígenas e em enormes conflitos sociais em torno da disputa pela terra.".

3 Há uma frase no trecho 2 que explicita um dos tipos de violência sofridos pelas populações do campo na atualidade. Identifique-a e explique suas causas, com base em informações do próprio texto.

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem, a seu critério, ser utilizadas para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como os "anos dourados" se transformaram em "anos de chumbo"?

2. Qual foi a função dos Atos Institucionais na construção do regime militar?

3. De que maneira a arte foi utilizada como instrumento de contestação ao regime militar?

4. Como o regime militar conseguiu controlar o processo de redemocratização do Brasil?

5. Qual a relação entre as ditaduras que se instalaram nas décadas de 1960 e 1970 em diferentes países da América do Sul?

6. Qual o envolvimento dos Estados Unidos na instalação e manutenção das ditaduras sul-americanas?

Resposta

3. A frase a ser destacada pelos estudantes é a seguinte: "A destruição e os danos ambientais são gigantescos, com a expropriação das populações sem critério algum". Novamente, vemos que populações camponesas são expulsas de suas terras, configurando uma forma de violência bastante grave, vivenciada por esses trabalhadores há muito tempo. A expulsão de camponeses de suas terras acaba dando lugar, em geral, à exploração de madeira e à transformação de grandes áreas rurais em pastos para a pecuária. Desse modo, é possível compreender que esse processo de violência pelo qual as populações camponesas passam tem, na maior parte das vezes, motivações econômicas.

Apresentação

Esta Unidade, intitulada "O mundo globalizado", relaciona-se às seguintes **Unidades Temáticas da BNCC** do 9º ano: *Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946* e *A história recente*.

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **1**, n. **7**, n. **9** e n. **10**, esta Unidade (no texto principal, nas seções e atividades propostas) incentiva o estudante a *valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade [...]* (**1**), bem como a argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para *formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos [...]* (**7**),exercitar a *empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação [...]* (**9**) e agir pessoal e *coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**10**).

Também em consonância com as **Competências Específicas do Componente Curricular História** n. **2** e n. **3**, os conteúdos trabalhados nesta Unidade pretendem levar os estudantes a *compreender a historicidade no tempo e no espaço, relacionando acontecimentos e processos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais [...]* (**2**) e *elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia [...]* (**3**).

UNIDADE VIII

O mundo globalizado

Em 11 de setembro de 2001, os Estados Unidos foram alvo de atentados terroristas. A fotografia mostra um desses atentados, que atingiu as torres gêmeas do conjunto comercial World Trade Center, localizado na cidade de Nova York.

212

Objetos de conhecimento trabalhados na Unidade

- *O processo de redemocratização.*
- *A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).*
- *A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.*
- *Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.*
- *A questão da violência contra populações marginalizadas.*


DPA PICTURE ALLIANCE/ALAMY/FOTOARENA

O fim da Guerra Fria foi marcado pela queda do Muro de Berlim e pela desagregação da União Soviética. A partir de 1991, uma nova ordem internacional bastante complexa surgiu. Para grande parte dos estudiosos, essa nova ordem pode ser chamada de multipolar, já que não existe uma única nação exercendo o papel de superpotência do planeta. O que se vê, na atualidade, são diversas nações que exercem importante papel no cenário internacional, como Estados Unidos, países da União Europeia e da Bacia do Pacífico.

Quais seriam os desafios do mundo atual? Como os governos e os cidadãos podem lidar com questões como o avanço dos fundamentalismos, o grande número de pessoas vivendo na pobreza extrema e a falta de cuidados com o ambiente?

Você verá nesta Unidade:

- O processo de abertura na União Soviética
- A desagregação do bloco socialista
- Nova ordem mundial
- Globalização
- O papel do Brasil no mundo globalizado
- Desafios do mundo atual

Nesta Unidade

Esta Unidade aborda temas fundamentais para a compreensão dos processos históricos que alicerçaram a estruturação do mundo contemporâneo e seus principais desafios. Dessa forma, são trabalhados conteúdos sobre o fim da União Soviética, a desagregação do bloco socialista, como também os principais aspectos da nova ordem mundial, da globalização e dos desafios enfrentados pelo Brasil no mundo globalizado. Trazer os assuntos contemporâneos para a sala de aula, considerando variados pontos de vista, pode ser bastante estimulante para os estudantes, pois os instrumentaliza para lidar com problemáticas do presente por meio da análise crítica dos acontecimentos e do grande volume de informações que os cercam.

Sobre a imagem

A fotografia que ilustra as páginas de abertura desta Unidade registra um dos momentos do ataque ao World Trade Center, na cidade de Nova York, nos Estados Unidos. Os ataques ocorreram em 11 de setembro de 2001. Informe aos estudantes, ao conversar com eles sobre a fotografia, que após essa data o governo estadunidense inaugurou uma nova "fase" daquilo que passou a ser chamado de "guerra ao terror". É provável que os estudantes considerem a fotografia bastante impactante; aproveite o momento para dizer que o ocorrido em 11 de setembro de 2001 foi, realmente, algo extremamente impactante, doloroso e trágico para os estadunidenses e para a opinião pública internacional, colaborando para mudanças (em todo o planeta) na forma de lidar com o terrorismo.

- *O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.*
- *O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.*
- *Políticas econômicas na América Latina.*
- *Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*
- *As pautas dos povos indígenas no século XXI e suas formas de inserção no debate local, regional, nacional e internacional.*

Sobre o Capítulo

Este Capítulo apresenta informações sobre a desagregação do bloco socialista, o fim da Guerra Fria, o fim da ordem bipolar e o início de uma nova ordem mundial.

Para entender a crise do socialismo, é importante inicialmente retomar com os estudantes, de forma breve, alguns elementos que marcaram a Revolução Russa e a construção do regime soviético, como o modelo de partido único, o projeto stalinista de socialismo num só país e a difícil convivência entre as nacionalidades, tanto no Estado soviético quanto na antiga Iugoslávia.

É interessante destacar também para os estudantes que, em 1945, a União Soviética liderou a derrota alemã na Europa, num processo que colocou fim à Segunda Guerra Mundial. Nos anos seguintes, os soviéticos pareciam ameaçar a hegemonia científica e militar estadunidense no mundo, construindo uma enorme indústria de base e desenvolvendo conhecimentos nas áreas da ciência e da tecnologia. Esse cenário, porém, modificou-se bastante ao longo das décadas de 1960 e 1970, abrindo espaço para um quadro geral de crise na então União Soviética.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI32: *Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*

CAPÍTULO 18

A desagregação do **mundo socialista**

Durante a Guerra Fria, os soviéticos construíram uma enorme indústria de base e desenvolveram conhecimentos nas áreas da ciência e da tecnologia.

Ao longo da década de 1960, houve um grande processo de urbanização na União Soviética, bem como a erradicação do analfabetismo. Houve, ainda, melhorias significativas na qualificação da mão de obra, e a maior parte dos trabalhadores soviéticos passou a contar com diploma universitário ou Ensino Médio.

Porém, mesmo com esse evidente progresso, a distância da economia soviética em relação aos países do Ocidente ampliava-se cada vez mais. Isso podia ser percebido principalmente na produção agrícola e de bens de consumo, que, além de escassos, eram de baixa qualidade. Ao priorizar os investimentos na corrida armamentista e espacial, o regime soviético não deu a atenção devida à produção de alimentos e de artigos como roupas, calçados e eletrodomésticos.

Na década de 1970, vários sinais de crise começaram a surgir na União Soviética, como o distanciamento em relação aos avanços tecnológicos do Ocidente, a ineficiência da indústria civil e a dependência da importação de alimentos. Tudo isso somava-se aos movimentos por liberdade, democracia e independência nacional que começavam a se organizar na União Soviética, o que agravava ainda mais o quadro de crise.



IGOR GAVRILOV/THE LIFE IMAGES COLLECTION/GETTY IMAGES

As graves crises de abastecimento obrigavam a população soviética a enfrentar longas filas para comprar alimentos. Fotografia de 1990, em Moscou.

PROCESSOS DE ABERTURA NA UNIÃO SOVIÉTICA

Em 1985, Mikhail Gorbachev foi eleito secretário-geral do Partido Comunista Soviético. Atendendo a pressões da sociedade soviética por mudanças, Gorbachev iniciou um programa de reformas econômicas e políticas com o objetivo de modernizar o Estado sem, contudo, abandonar o regime socialista. Esses programas ficaram conhecidos como ***glasnost*** (transparência política) e ***perestroika*** (reestruturação da economia).

A *glasnost* realizou reformas que levaram à organização de eleições diretas, liberaram a imprensa para fazer críticas ao governo e permitiram que as pessoas pudessem sair do país. Essa abertura política estimulou a instalação de um amplo debate na sociedade a respeito de assuntos diversos, como os privilégios da burocracia dirigente do Partido Comunista e a elevada corrupção no país.

A *perestroika* refletia a preocupação do governo soviético com as dificuldades da economia. Buscando estimular a atividade econômica e elevar a produtividade, Gorbachev concedeu maior liberdade de ação às empresas, autorizando-as a fixar os salários dos empregados e a concorrer com outras empresas no mercado. As pequenas empresas privadas foram legalizadas, e empresas estrangeiras foram autorizadas a entrar no país.



DON EMMERT/AFP

O então dirigente da União Soviética, Mikhail Gorbachev, discursa na Assembleia Geral das Nações Unidas, em Nova York, Estados Unidos, em 1988.

Custos com guerra também enfraqueceram a economia soviética

A crise na União Soviética a partir da década de 1970 também foi agravada pelos gastos com um conflito no Afeganistão, entre 1979 e 1989. Esses gastos acabaram por debilitar mais ainda a economia soviética.

Em 1978, um golpe de Estado no Afeganistão conduziu ao poder um partido comprometido com a política de Moscou. O novo governo iniciou um programa de reformas socialistas e antirreligiosas, muitas das quais contrariavam os costumes islâmicos. A oposição a essas medidas passou a ameaçar o governo, o que levou a União Soviética a enviar tropas ao Afeganistão em dezembro de 1979. Porém, sem condições de vencer a resistência, financiada especialmente pelos Estados Unidos, a União Soviética retirou suas tropas do país em 1989.

Texto complementar

O texto a seguir, escrito pelo próprio Mikhail Gorbachev, pode dar uma ideia da situação soviética na década de 1980. Se considerar interessante, compartilhe esse texto com os estudantes, para que eles tenham contato com um relato histórico de Gorbachev.

Deixe-me primeiro explicar a situação nada simples que se desenvolveu no país nos anos 80 e que fez com que perestroika se tornasse necessária e inevitável [...]. Analisando a situação, primeiro descobrimos uma diminuição do crescimento econômico. Nos últimos quinze anos, a taxa de crescimento da renda nacional caíra para mais da metade e, no início dos anos 80, chegara a um nível próximo da estagnação econômica. Um país que antes estivera alcançando rapidamente as nações mais avançadas do mundo, agora começava a perder posição. Além disso, o hiato existente na eficiência da produção, na qualidade dos produtos, no desenvolvimento científico e tecnológico, na geração da tecnologia avançada e em seu uso começou a se alargar, e não a nosso favor. [...]

GORBACHEV, Mikhail S. *Perestroika*: novas ideias para o meu país e o mundo. São Paulo: Editora Best Seller, 1988. p. 17.

Observação

Para implantar suas reformas com algum sucesso, Gorbachev teve de reduzir as despesas militares da União Soviética. Isso resultou na retomada do diálogo entre estadunidenses e soviéticos (em especial no que se referia a armas nucleares) e no estabelecimento de relações mais estreitas com diversos países da Comunidade Europeia.

Orientações

No final da década de 1980, inúmeros movimentos nacionalistas eclodiram no Leste Europeu. No Cáucaso, em 1987, armênios e azerbaijanos passaram a disputar o controle da região de Nagorno-Karabakh; na Geórgia, em 1989, 16 pessoas foram mortas pelo exército soviético durante um protesto; na Ásia Central, a identidade muçulmana ressurgiu, sobrepondo-se à identidade soviética. Esses movimentos locais contribuíram para reforçar o enfraquecimento no interior do bloco soviético, culminando com o fim do socialismo, a ascensão dos grupos opositores ao regime e a implantação de políticas que promoviam a abertura do mercado e a transição democrática.

Sobre a situação da Polônia nesse período e o fim do socialismo no país, é importante destacar que o líder sindical Lech Walesa, eleito presidente em 1990, ocupando o cargo até 1995, implantou uma série de reformas democratizantes, mas foi derrotado nas duas eleições presidenciais seguintes. Nas eleições de 2000, Walesa teve pouquíssimos votos (cerca de 1%), em razão, segundo especialistas, de uma crescente insatisfação da população com suas posições políticas.

É importante destacar que o trabalho com o conteúdo relacionado aos movimentos nacionalistas e os conflitos identitários permite desenvolver com os estudantes a habilidade **EF09HI36**.



▸ ADEUS, Lênin! Direção: Wolfgang Becker. Alemanha, 2003. Duração: 118 min.
O filme tem como pano de fundo o processo do fim do socialismo no Leste Europeu, mais especificamente na Alemanha. Após acordar de um período em coma, uma mulher é levada pelos seus filhos a acreditar que o socialismo ainda resistia.

Crise e fim do socialismo no Leste Europeu

Nos anos seguintes à implantação da *perestroika* e da *glasnost*, a economia e a agricultura soviéticas continuavam com índices de crescimento insuficientes. A população passou a enfrentar racionamento de alguns produtos básicos, como gasolina, manteiga e carne.

Ao mesmo tempo, as reivindicações autonomistas no interior das quinze repúblicas que formavam a União Soviética ressurgiram. A grande variedade de povos, línguas e crenças que conviviam no país sempre foi um problema para manter a unidade política. Diante da crise, inúmeros movimentos nacionais reivindicavam **autonomia** e respeito às **identidades locais**.

A grande popularidade internacional de Gorbachev pesava cada vez menos, e o apoio ao líder despencava. Além disso, no final da década de 1980, uma espécie de prenúncio do que poderia acontecer na União Soviética abalou o mundo socialista: movimentos democratizantes atingiram o Leste Europeu, levando ao fim do socialismo na região.

Veja, a seguir, os acontecimentos que puseram fim ao socialismo na Hungria, na Tchecoslováquia, na Romênia e na Polônia:

- Na **Hungria** e na **Tchecoslováquia**, a transição se deu de maneira pacífica e pela via das instituições. Os novos governantes, antigos opositores do regime soviético, implantaram programas de desestatização da economia.
- Na **Romênia**, o governo respondeu com violência aos protestos populares, mas não conseguiu frear as manifestações. Ao tentar fugir do país, em 1989, o presidente Nicolae Ceausescu acabou preso, julgado e executado.
- Na **Polônia**, trabalhadores liderados pelo sindicato independente **Solidariedade** reivindicavam direito de greve e liberdade de organização sindical. Após reformas democratizantes, em 1990, o líder do Solidariedade, Lech Walesa, foi eleito presidente da república.



O líder sindical Lech Walesa fala a grevistas em assembleia às portas do estaleiro Lênin, em Gdansk, na Polônia, em 1980.

KEYSTONE PICTURES USA/ALAMY/FOTOARENA



Sugestão para o professor:

HARVEY, David. *O enigma do capital*. São Paulo: Boitempo, 2011.

A QUEDA DO MURO DE BERLIM

A República Democrática Alemã (RDA), também conhecida como Alemanha Oriental, vivia um processo de estagnação econômica desde meados da década de 1980. Isso motivou a eclosão de movimentos por reformas econômicas e políticas.

Em setembro de 1989, a Hungria abriu suas fronteiras com a Áustria. Buscando fugir da crise econômica, milhares de alemães orientais aproveitaram a abertura do novo caminho e migraram para a Alemanha Ocidental. A fuga em massa do país pressionou o governo da RDA a também abrir suas fronteiras.

Depois, em 9 de novembro, o governo da RDA anunciou, numa transmissão pela televisão, a abertura de todas as suas fronteiras com a Alemanha Ocidental. Em poucas horas, milhares de pessoas se reuniram ao redor do muro nos dois lados da cidade de Berlim. No mesmo dia, o muro caiu, sem que a polícia disparasse um único tiro. No ano seguinte, as duas Alemanhas foram reunificadas.

A queda do Muro de Berlim e dos regimes socialistas no Leste Europeu ajudou a impulsionar os movimentos separatistas na União Soviética. Em dezembro de 1991, quando catorze das quinze repúblicas soviéticas já tinham formalizado sua independência, o presidente da Rússia anunciou o fim da União Soviética e a criação da **Comunidade dos Estados Independentes** (CEI). Assim, a grande potência socialista chegou ao fim. Na visão que se difundiu pelo mundo, era como se o capitalismo tivesse sido o grande "vencedor" da Guerra Fria.



ILOLAB/SHUTTERSTOCK

Quando falamos em queda do Muro de Berlim, é interessante notar que o termo "queda" é utilizado de maneira simbólica. Ainda hoje, há trechos do muro que permanecem em pé, como uma espécie de "monumento" que marca a história da cidade. O maior trecho remanescente do Muro de Berlim possui cerca de 1 300 metros de extensão e foi transformado em galeria de arte ao ar livre. A East Side Gallery situa-se do lado leste do muro e reúne pinturas de artistas de todo o mundo. Fotografia de 2014.

Orientações

Para trabalhar com os conteúdos desta página, é interessante fazer com que os estudantes se recordem de alguns fatos ligados à construção do Muro de Berlim e de elementos que explicam sua simbologia: o Muro de Berlim era uma construção fortemente vigiada, que separava famílias e amigos e impedia a livre circulação de pessoas do lado Oriental da cidade para o lado Ocidental. Torres de observação, cães de guarda e policiais armados faziam a vigilância diária do muro. Ao longo de sua existência (de 1961 a 1989), algumas pessoas chegaram a perder a vida tentando atravessar do lado Oriental para o lado Ocidental. Segundo dados de estudiosos, cerca de 5 000 pessoas tentaram passar pelo muro e pelo menos 136 pessoas morreram nessa tentativa.

Observação

A Comunidade dos Estados Independentes (CEI) foi criada em 1991, após o desmembramento da União Soviética. Sua criação teve grande importância no processo de consolidação da democracia entre os países participantes. A CEI conta com os seguintes membros: Armênia, Azerbaijão, Bielorrússia, Cazaquistão, Quirguistão, Moldávia, Rússia, Tajiquistão, Turcomenistão, Ucrânia, Uzbequistão. A Geórgia chegou a fazer parte da CEI entre 1993 e 2009, mas decidiu retirar-se da comunidade após a Guerra da Ossétia do Sul, em 2008, em que grupos separatistas ossetas iniciaram ações contra aldeias georgianas na região com apoio da Rússia.

Orientações

Informe aos estudantes que a queda do Muro de Berlim foi o primeiro passo para a reunificação alemã. O impacto político, social e econômico da queda do Muro acabou por enfraquecer ainda mais o governo da Alemanha Oriental. A reunificação alemã deu-se, por fim, em 3 de outubro de 1990.

Respostas

1. Sim. Pela cena registrada na fotografia, é possível dizer que os eventos iniciados no dia 9 de novembro de 1989, ou seja, os eventos ligados à decisão da República Democrática Alemã (RDA) de abrir todas as suas fronteiras com a Alemanha Ocidental, foram importantes, porque mobilizaram uma grande quantidade de pessoas. A fotografia mostra uma verdadeira multidão reunida em um dos trechos do muro. O trecho que aparece na fotografia se localizava próximo ao Portão de Brandemburgo, na região central da cidade de Berlim.

2. É interessante fazer um exercício de elaboração de hipóteses com os estudantes. Eles podem perceber que a atitude de se colocar em pé, em cima do muro, mostra, possivelmente, o desejo das pessoas de lutar contra toda a opressão imposta pela existência do muro. Subir em uma construção como essa pode ter, portanto, um forte caráter simbólico, que exprime a resistência ao poder instituído, a intenção de finalmente transpor aquele obstáculo e o desejo por mudanças.

3. O Muro de Berlim era considerado um "símbolo" da Guerra Fria porque ele mantinha a cidade "dividida", de acordo com as duas áreas de influência (socialista, por um lado, e capitalista, por outro).



documento

A QUEDA DO SÍMBOLO DA GUERRA FRIA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Como vimos, no dia 9 de novembro de 1989, o governo da RDA anunciou a abertura de suas fronteiras com a Alemanha Ocidental. Isso significava que todos os cidadãos que viviam na RDA poderiam voltar a circular livremente pela Alemanha Ocidental sem serem barrados nas fronteiras.

Além disso, essa decisão fazia com que os moradores de Berlim Oriental pudessem cruzar o muro em direção a Berlim Ocidental. Por isso, num clima de euforia, alegria e comemoração, milhares de pessoas se dirigiram aos arredores do muro de Berlim naquele 9 de novembro e também nos dias seguintes. Algumas permaneceram próximas ao muro, festejando, e outras subiram na construção. Muitas pessoas, munidas de martelos ou de outros tipos de ferramentas, passaram a dar os primeiros golpes para a derrubada do muro.

Jornalistas do mundo todo, inclusive do Brasil, trabalharam na cobertura do acontecimento. Muitas fotografias foram tiradas naqueles dias, que marcaram, oficialmente, a "queda" do Muro de Berlim. Observe uma dessas fotografias.


SCHÜRER/ULLSTEIN BILD/GETTY IMAGES

Arredores do Muro de Berlim em 10 de novembro de 1989.

1. Você já sabe que as fotografias podem ser fontes históricas. Prestando atenção na quantidade de pessoas que aparece na cena registrada acima, é possível dizer que os eventos do dia 9 de novembro de 1989 (e dos dias subsequentes) foram importantes para a população de Berlim? Por quê?

2. Elabore uma hipótese para explicar por que, na fotografia, há uma multidão posicionada em cima do muro, em pé.

3. Por que, para muitos estudiosos, o Muro de Berlim era um "símbolo" da Guerra Fria? Explique.

A DESAGREGAÇÃO DA IUGOSLÁVIA

Alguns dos acontecimentos mais trágicos relacionados ao fim do socialismo no Leste Europeu e ao fim da Guerra Fria como um todo ocorreram na Iugoslávia, na península Balcânica.

A Iugoslávia era constituída por seis repúblicas federadas (Sérvia, Croácia, Bósnia-Herzegovina, Macedônia, Montenegro e Eslovênia) e duas regiões autônomas ligadas à Sérvia (Voivodina e Kosovo). Esse mosaico de povos e culturas foi aglutinado em torno de um Estado após a Segunda Guerra Mundial, quando o então governo de Josip Broz Tito adotou o modelo socialista de economia planificada.

O líder iugoslavo, porém, não conseguiu apagar as diferenças econômicas e culturais que havia entre as repúblicas. Também não impediu o descontentamento dos inúmeros povos em relação à maioria sérvia, que de fato governava o país. Com sua morte, em 1980, a frágil unidade política da Iugoslávia começou a ruir. Os efeitos da crise econômica da década de 1980, somados às mudanças em curso no bloco soviético, reacenderam os movimentos pela independência nacional no país.

As primeiras repúblicas a declarar independência foram a Croácia e a Eslovênia, em 1991. Iniciou-se, então, a primeira guerra na Iugoslávia, opondo sérvios e croatas. O reconhecimento dos novos países pela comunidade internacional obrigou as tropas sérvias a recuar, pondo fim ao conflito.

Os Jogos Olímpicos de 1992

A Iugoslávia, condenada por sua intervenção militar na Croácia e na Bósnia, foi impedida de participar dos Jogos Olímpicos de 1992, em Barcelona, na Espanha. Os atletas iugoslavos, porém, puderam participar da competição como "participantes olímpicos independentes".

Sem contar com uma bandeira que os identificasse, eles desfilaram na cerimônia de abertura carregando a bandeira do Comitê Olímpico Internacional.



▶ FILIPOVIC, Zlata. *O diário de Zlata*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.
Uma obra importante para compreender o cotidiano das populações no processo de desintegração da Iugoslávia. A garota Zlata Filipovic, de onze anos, escreve um diário e nele registra suas impressões sobre a guerra civil na Bósnia.

DAVID BRAUCHLI/AFP



Ruínas de residência destruída por ataque aéreo das forças sérvias da Iugoslávia contra a Croácia, em setembro de 1991.

Orientações

Se desejar, informe aos estudantes que atletas de 12 ex-repúblicas soviéticas integraram a equipe da CEI, que terminou em primeiro lugar no quadro de medalhas dos Jogos Olímpicos de 1992. Na verdade, das 15 ex-repúblicas soviéticas, apenas as repúblicas bálticas (Estônia, Letônia e Lituânia) não disputaram a competição pela CEI. Nas Olimpíadas de 1992, a Alemanha voltou a participar como nação unificada pela primeira vez desde os jogos realizados em Tóquio, em 1964.

É interessante comentar com os estudantes que muitos fatores contribuíram para o processo de desagregação da Iugoslávia; entre eles, podemos citar as diferenças culturais e religiosas existentes entre os grupos étnicos que compunham o país; a existência de forças nacionalistas variadas nas diversas localidades e as memórias ligadas aos conflitos e às atrocidades da Segunda Guerra Mundial, cometidas por todos os lados. Todos esses fatores contribuíram para exacerbar as tensões na república iugoslava.

Professor, vale destacar que o trabalho com estes conteúdos permite, novamente, desenvolver com os estudantes a habilidade **EF09HI36**.

Orientações

Informe aos estudantes que, no início dos anos 1990, a Bósnia-Herzegovina, uma das repúblicas federadas que faziam parte da Iugoslávia, apresentava grande diversidade étnico-religiosa. Três grupos principais viviam na região: bósnios muçulmanos, sérvios cristãos ortodoxos e croatas católicos.

Depois, ao tratar da luta pela independência nacional que surgiu em Kosovo, província iugoslava de maioria muçulmana controlada pelos sérvios, comente que a política de extermínio e deportações conduzida pelos sérvios levou ao bombardeio de Belgrado, a capital iugoslava, pelas forças da Otan. Isso fez com que a guerra ganhasse as manchetes dos principais jornais mundiais, levando muitos governos a apoiarem o fim da guerra e a independência de Kosovo.

A guerra civil na Bósnia e outros conflitos na Iugoslávia



Fonte: FERREIRA, Graça Maria Lemos. *Atlas geográfico*: espaço mundial. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2013. p. 90.

Em 1992, foi a vez de o Parlamento da Bósnia, após referendo popular, declarar a independência em relação à Iugoslávia. O novo país foi reconhecido pela União Europeia e pelos Estados Unidos, mas os sérvios que viviam na região eram contrários à independência e decidiram ir à guerra, opondo milícias sérvias a uma aliança de bósnios e croatas.

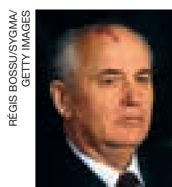
O conflito se estendeu de 1992 a 1995. Os sérvios adotaram uma política de extermínio denominada "limpeza étnica". Mais de 97 mil pessoas morreram, e cerca de 65% das vítimas eram bósnias. A repercussão do conflito levou a Otan a intervir com suas tropas, forçando um acordo de paz, em novembro de 1995. O **Acordo de Dayton** dividiu a Bósnia-Herzegovina em República Sérvia e Federação Bósnio-Croata.

Mais tarde, uma nova luta pela independência foi iniciada em Kosovo, província iugoslava de maioria muçulmana controlada pelos sérvios. Diante da política de extermínio e deportações, a Otan interveio. O conflito só terminou em junho de 1999.

As guerras civis na Iugoslávia resultaram em milhares de mortos e no desmembramento do país. Com a emancipação de Montenegro em relação à Sérvia, em 2006, e de Kosovo, dois anos depois, a antiga Iugoslávia reduziu-se a sete pequenos países.

CRONOLOGIA DOS ACONTECIMENTOS NO LESTE EUROPEU (1985-2008)*

RÉGIS BOSSU/SYGMA/GETTY IMAGES



O líder soviético Mikhail Gorbachev, em fotografia de 1990.

TOM STODDART/GETTY IMAGES



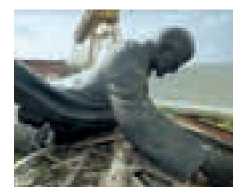
Populares derrubam o Muro de Berlim, em 9 de novembro de 1989.

DPA PICTURE ALLEANCE/ALAMY/FOTOARENA



Helmut Kohl, chanceler alemão, acena para a multidão nas comemorações que marcaram a reunificação da Alemanha, em 1990.

LIU HEUNG SHING/AP PHOTO/GLOW IMAGES



Estátua de Lênin misturada a entulho na cidade de Vilna, capital da Lituânia, em fotografia de 1991.

1985 – Mikhail Gorbachev implanta na União Soviética a *perestroika* e a *glasnost*.

1989 – Em novembro, o Muro de Berlim é derrubado. No mês seguinte, uma revolução na Romênia levou à execução do ditador Ceausescu.

1990 – A Alemanha Ocidental e a Oriental são reunificadas.

1991 – Fim da União Soviética. Início da guerra civil entre sérvios e croatas.

* *Linha do tempo sem escala temporal.*

Observação

A linha do tempo inserida nas páginas 220 e 221 aborda o período de 1985 a 2008. Escolhemos esse recorte temporal tendo em vista os seguintes fatores: em 1985 Gorbachev elegeu-se secretário-geral do Partido Comunista soviético e foi nesse mesmo ano que ele deu início ao seu programa de reformas políticas e econômicas; isso, por si só, constitui um evento bastante simbólico para "marcar" o início da desagregação do bloco socialista no Leste Europeu. Já o ano de 2008 aparece como uma importante data simbólica que finaliza a linha do tempo, pois foi naquele momento que Kosovo alcançou sua independência em relação à Sérvia, praticamente encerrando um longo período de conflitos na guerra civil envolvendo as nações da ex-Iugoslávia.

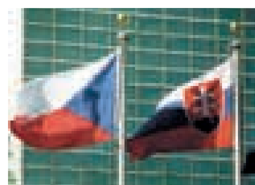
UMA NOVA ORDEM MUNDIAL

A desagregação do bloco socialista marcou definitivamente o fim da velha ordem **bipolar** e a emergência de uma **nova ordem mundial**. Mas quais seriam as características dessa nova ordem mundial? Como passou a funcionar essa nova configuração internacional do poder?

Em um primeiro momento, falava-se muito sobre a "vitória" do capitalismo sobre o socialismo. Afinal, o bloco socialista havia chegado ao fim. Para muitos observadores e analistas que testemunharam os acontecimentos do início dos anos 1990, foi justamente naquele período que teve início o alinhamento ideológico e político de governos e organismos internacionais à hegemonia mundial exercida pelos Estados Unidos.

No entanto, a ideia de um mundo **unipolar** (ou seja, com a supremacia dos Estados Unidos) não se confirmou. O surgimento de novas potências econômicas, por exemplo, e a rearticulação de potências tradicionais sob novas estruturas de poder deram forma a um cenário internacional cada vez mais complexo e descentralizado. Por isso, a tendência é dizer que a nova ordem mundial se caracteriza por uma configuração de poder **multipolar**.

Alguns eventos ocorridos a partir da década de 1990 nos mostram isso, como a reestruturação política e econômica da Alemanha após a reunificação; a consolidação da União Europeia; o fortalecimento econômico de potências asiáticas, principalmente da China; o crescimento econômico dos países emergentes, como Brasil e Índia; e a grave crise que atingiu o sistema financeiro dos Estados Unidos em 2008 e 2011. Se por um lado a configuração da nova ordem mundial multipolar evidencia as diferentes correlações de força que estão em disputa pela hegemonia de poder, por outro é possível perceber a conexão e interdependência econômica entre os diversos países do mundo. A crise econômica que afetou os Estados Unidos em 2008, por exemplo, especialmente as instituições financeiras e o capital especulativo, teve repercussão global, atingindo as bolsas de valores da maioria dos países.


MARIA BASTONE/AFP

Bandeiras da República Tcheca (esq.) e da Eslováquia hasteadas em frente à sede da ONU, em Nova York, 1993.


GEORGES GOBET/AFP

Bombardeios incendeiam prédios no centro de Sarajevo. A guerra civil na Bósnia se estendeu de 1992 a 1995. Bósnia-Herzegovina, 1992.


DIMITAR DILKOFF/AFP

Homem acena bandeira, celebrando a independência de Kosovo, na capital Pristina, em 2008.

1993 – A Tchecoslováquia é dividida em dois países: República Tcheca e Eslováquia.

1995 – A Bósnia é dividida em República Sérvia e Federação Bósnio-Croata.

2008 – Kosovo declara independência em relação à Sérvia.

Orientações

A nova ordem mundial apresenta fortes contradições: de um lado, contínuos avanços tecnológicos e melhorias inegáveis nos transportes, nas comunicações e na medicina, que permitiram o acesso a bens cada vez melhores e elevaram a expectativa de vida da população em quase todo o mundo; de outro, 767 milhões de pessoas no mundo vivendo na extrema pobreza (segundo dados de 2018, da ONU), a devastação dos recursos naturais e o crescimento da xenofobia nos países mais ricos.

O desenvolvimento desses conteúdos possibilita o trabalho com a habilidade **EF09HI32**.

Observação

Comente com os estudantes que outras questões que o mundo enfrenta no século XXI relacionam-se ao avanço dos fundamentalismos e ao recrudescimento do nacionalismo e dos movimentos separatistas, principalmente no continente europeu. Enquanto as guerras consomem diariamente bilhões de dólares, milhões de pessoas estão excluídas dos benefícios da revolução tecnológica e da globalização. Essas informações são importantes para o trabalho com os conteúdos do próximo Capítulo deste Volume.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*

Habilidades

EF09HI32

EF09HI36

Respostas

1. O fim da União Soviética resultou de uma combinação de várias crises, que foram se aprofundando ao longo dos anos. A economia do país sofria com o problema da baixa produtividade e do atraso tecnológico em relação ao Ocidente, problemas gerados principalmente pelos gastos destinados às corridas armamentista e espacial. À crise econômica veio somar-se a crise política, gerada pelo programa de reformas implantado por Gorbachev. A *perestroika*, na economia, e a *glasnost*, na política, levaram a uma liberalização do regime soviético, que dividiu os membros do Partido Comunista e prenunciou a queda da União Soviética. A crise agravou o problema das nacionalidades oprimidas, reacendendo o "caldeirão" dos movimentos pela independência, iniciados pela separação dos países bálticos (Estônia, Letônia e Lituânia). A situação tornou-se insustentável em 1991, quando os presidentes da Rússia, da Bielorrússia e da Ucrânia anunciaram o fim da União Soviética e a criação da Comunidade dos Estados Independentes.

2. A queda do muro, em novembro de 1989, significou o fim do sistema bipolar. Com o muro, caíram também os regimes de partido único, alinhados à União Soviética, na Europa Oriental, e inaugurou-se uma nova ordem mundial.

3. É esperado que os estudantes utilizem o olhar crítico e atento para fazer a leitura da imagem. Para responder à primeira pergunta, é importante recordar os objetivos das reformas de Gorbachev e salientar que, nos anos seguintes à implantação delas, a economia e a agricultura soviéticas continuavam deficientes. Ao mesmo tempo, inúmeros movimentos nacionais passaram a reivindicar autonomia e respeito às identidades locais. Desse modo, a resposta para a primeira pergunta seria "não". Já a resposta para a segunda pergunta seria "sim", uma vez que, a partir de então (1987), eventos no Leste Europeu e na Alemanha Oriental foram indicando o fim do bloco socialista e, consequentemente, da chamada Guerra Fria.

4. a) É esperado que os estudantes percebam que a humanidade não está perto de se beneficiar do "eterno progresso" nem da felicidade. Há imensa desigualdade social na maior parte do planeta; péssima distribuição de renda; altos índices de pessoas vivendo na extrema pobreza etc.

b) É esperado que os estudantes percebam que a história não pode chegar ao fim, já que ela abarca as experiências humanas ao longo do tempo.

5. Atividade de pesquisa. Dê prioridade à pesquisa em livros e na internet. Oriente os estudantes a buscarem *sites* confiáveis, ligados a instituições acadêmicas, órgãos de pesquisa e do governo.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Sintetize o contexto socioeconômico e político que levou ao fim da União Soviética.

2 Qual foi o significado, para o mundo, da queda do Muro de Berlim em 1989?

3 Em 27 de julho de 1987, a revista estadunidense *Time* estampou em sua capa uma imagem de Mikhail Gorbachev.

REPRODUÇÃO



Capa da revista *Time* de 27 de julho de 1987. Na chamada maior, ao alto e em inglês, lê-se: "A Revolução de Gorbachev"; nos textos laterais, em inglês, lê-se: "Será que ele vai conseguir?" e "A Guerra Fria está acabando?".

- Ao ler a legenda que acompanha a imagem, você notou que há, na capa da revista, duas perguntas relacionadas às ações de Gorbachev na então União Soviética? Utilizando seus conhecimentos de História e os adquiridos ao longo deste Capítulo, elabore respostas para essas duas perguntas. Leve em consideração as reformas implantadas por Mikhail Gorbachev na então União Soviética, em 1980, e seus resultados.

4 Em 1989, Francis Fukuyama, filósofo e economista estadunidense, ganhou destaque com a teoria de que a história havia chegado ao fim com o término da Guerra Fria e dos embates entre comunistas e capitalistas. Enaltecia, assim, o que ele julgava ser a supremacia do capitalismo diante de seus principais opositores. Finalmente, segundo o teórico, abria-se o caminho para a humanidade se beneficiar do eterno progresso, como apregoavam os liberais do século XIX. Leia um trecho da principal obra desse autor:

> [...] à medida que se revelam os padrões de vida, à medida que as populações se tornam cosmopolitas e melhor educadas, e à medida que a sociedade como um todo conquista uma condição de maior igualdade, o povo começa a exigir não apenas mais riquezas, mas reconhecimento de seu *status*. [...]
>
> Dos diferentes tipos de regimes surgidos no curso da história da humanidade, desde monarquias e aristocracias até as teocracias religiosas e as ditaduras fascistas e comunistas deste século, a única forma de governo que sobreviveu intacta até o fim do século XX foi a democracia liberal.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem.* Rio de Janeiro: Rocco, 1992. p. 13, 80.

Em grupo, discutam e registrem suas conclusões no caderno.

a) A humanidade está no caminho de alcançar o estado de plena felicidade? O que falta para essa condição?

b) A história pode realmente chegar ao fim? O que é a história?

5 A Iugoslávia foi uma das regiões mais impactadas pelo fim da União Soviética. Seu território foi desmembrado em vários países; sua população passou por guerras e massacres.

Escolha um dos atuais países da região e pesquise sobre como ele alcançou sua independência. Em seu caderno, redija uma breve dissertação sobre o impacto desse processo na situação atual do país escolhido.

CAPÍTULO

19 Inovações e desafios do mundo globalizado

Você saberia definir o que é a globalização? Consegue perceber como o processo de globalização interfere em sua vida?

De modo geral, a globalização pode ser definida como o intenso intercâmbio econômico, social, cultural, de capitais, produtos, serviços e informações que marcam as relações entre os diversos países e que integram todo o planeta.

Segundo alguns estudiosos, esse intercâmbio teria se iniciado com as grandes navegações dos séculos XV e XVI. No entanto, foi no século XX, ao longo dos anos 1980, que esse intercâmbio passou a crescer muito, especialmente por causa das inovações nas tecnologias de informação e comunicação. A economia, então, adquiriu o caráter mundial e interdependente que pode ser visto hoje.

O comércio global estimulou a circulação mundial de produtos e a redução de seus preços. Esse comércio incentivou, também, o crescimento econômico de vários países, como os que compõem o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul) e os Tigres Asiáticos (Cingapura, Hong Kong, Coreia do Sul e Taiwan). Mas a interdependência entre os mercados pode ter consequências devastadoras, como ocorreu com a crise financeira iniciada nos Estados Unidos em 2008.


WALDO SWIEGERS/BLOOMBERG/GETTY IMAGES

Atualmente, o avanço tecnológico no "mundo globalizado" permite às pessoas permanecerem conectadas durante as 24 horas do dia. Homem trabalhando com *laptop* dentro de um café na cidade de Joanesburgo, na África do Sul. Fotografia de 2017.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo aborda os conteúdos relacionados à globalização. É importante conversar com os estudantes e questioná-los sobre os conhecimentos prévios que eles possuem acerca desse tema, já que o termo "globalização" aparece com frequência em seu cotidiano, nos mais variados noticiários, em textos de internet e em textos divulgados em redes sociais, por exemplo. A leitura atenta do texto da página 223 pode ser realizada de modo coletivo em sala de aula para que os estudantes reflitam sobre os significados do conceito de "globalização", assim como sobre os processos históricos relacionados a essa condição de intercâmbio entre diversos países do mundo contemporâneo, e troquem opiniões sobre o assunto.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI32: *Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.*

EF09HI33: *Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.*

EF09HI35: *Analisar os aspectos relacionados ao fenômeno do terrorismo na contemporaneidade, incluindo os movimentos migratórios e os choques entre diferentes grupos e culturas.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*

Observação

Também consideramos importante que os estudantes avaliem algumas contradições do mundo contemporâneo: se por um lado são oferecidas uma série de facilidades, por outro existem vários problemas, como aqueles decorrentes do sedentarismo, do isolamento, de hábitos alimentares pouco saudáveis; aspectos que fazem parte do dia a dia de muitas pessoas.

Orientações

Oriente os estudantes na leitura do gráfico da página 224. A maior parte dos usuários de internet, em 2017, estava na Ásia. A Europa e a América Latina e Caribe também concentram um grande número de usuários. Segundo o relatório “Digital in 2018”, divulgado em junho de 2018, mais de metade da população mundial estava conectada à internet (cerca de 4,021 bilhões de pessoas). Desse total, cerca de 250 milhões de pessoas conseguiram acesso regular à internet somente ao longo do ano de 2017, por causa do uso de *smartphones*.

Atividade complementar

Para dar continuidade ao estudo do conceito de globalização, sugerimos incentivar os estudantes a prestar atenção nas etiquetas e rótulos de produtos que utilizam em seu cotidiano (peças de vestuário, calçados, materiais escolares, alimentos, equipamentos eletroeletrônicos etc.) para descobrir onde foram fabricados. A origem dos “bens culturais” mais populares entre os jovens (músicas, filmes, programas de televisão, livros, *games*) constitui outra possibilidade de investigação sobre o assunto. A partir disso, alguns dos principais problemas que têm acompanhado o processo de globalização poderão ser discutidos com os estudantes, como: o crescente poderio das empresas transnacionais; os impactos sociais decorrentes das intensas migrações e das condições de trabalho nos países de industrialização recente; o crescimento da xenofobia e da intolerância nos países europeus e nos Estados Unidos; as crises financeiras etc.

NOVAS TECNOLOGIAS: A INTERNET

Muitas mudanças trazidas pela globalização não teriam acontecido sem a internet, uma tecnologia que permite o trânsito de informações em escala planetária e em tempo real.

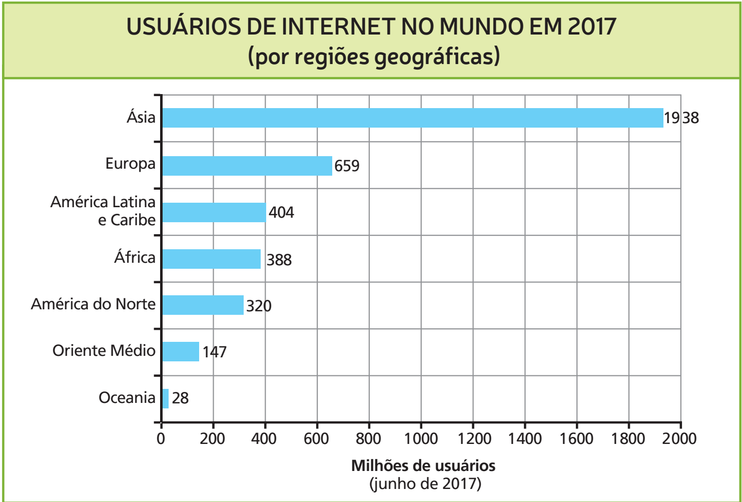
E como se deu o desenvolvimento da internet? Nos anos 1960, o governo dos Estados Unidos, preocupado em vencer a corrida armamentista com os soviéticos, encarregou a Agência de Projetos de Pesquisa Avançada do Departamento de Defesa (Arpa, em inglês) de desenvolver novas tecnologias para fins militares. Com esse objetivo, os pesquisadores criaram uma rede de dados e um *software* que permitiam conectar os computadores da agência. Depois, na década de 1980, a rede se expandiu e recebeu o nome de internet. Nos anos 1990, ela se tornou um sucesso comercial, sobretudo quando os europeus criaram a www (*world wide web* ou “rede mundial de computadores”), mais conhecida como *web*. A *web* é um sistema que permite ao usuário acessar textos, imagens, sons e outros conteúdos interligados por sistemas eletrônicos de comunicação.



GUSTAVO LIMA/CÂMARA DOS DEPUTADOS, BRASÍLIA

O uso da internet põe em discussão questões como direitos autorais, privacidade, censura e punições para crimes virtuais. No Brasil, o Marco Civil da Internet, que visa regular o uso da internet no país, foi aprovado em 2014. Sessão da Câmara dos Deputados, em Brasília, durante a votação que aprovou o Marco Civil da Internet.

Atualmente, a internet tem agilizado a comunicação, aproximando pessoas de todas as partes do mundo, e provocado mudanças profundas no comportamento, na linguagem, nos costumes e nas relações humanas. Discussões, debates e trocas de ideias realizadas e divulgadas na internet, especialmente nas redes sociais, podem até mesmo influenciar acontecimentos importantes em diversas partes do mundo. As manifestações ocorridas no Brasil em 2013 ou o resultado das eleições dos Estados Unidos em 2016 são exemplos disso.



ALEX ARGOZINO

Elaborado com base em dados obtidos em: INTERNET World Stats: Usage and Population Statistics. Disponível em: <http://www.internetworldstats.com/stats.htm>. Acesso em: 3 jun. 2018.

Observação

Professor, os conteúdos das páginas 224 e 225 permitem discutir com os estudantes aspectos da internet e de sua influência nas relações sociais, as políticas econômicas do mundo contemporâneo, bem como as questões ligadas aos problemas ambientais decorrentes da globalização, para que eles desenvolvam as habilidades **EF09HI32**.

PROBLEMAS SOCIAIS E AMBIENTAIS NO MUNDO GLOBALIZADO

O processo de globalização pode ter consequências devastadoras, especialmente no que se refere à interdependência entre os mercados. Como exemplo podemos citar a **crise financeira de 2008**, iniciada nos Estados Unidos.

Essa crise afetou profundamente a Europa, sobretudo Portugal, Irlanda, Itália, Grécia e Espanha. Pressionados pelos países dirigentes da União Europeia, pelo Banco Central Europeu e pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), os governos desses países adotaram medidas de ajuste fiscal: redução dos salários, congelamento dos valores recebidos pelos aposentados, ampliação da idade mínima para aposentadoria e demissão de funcionários públicos. Estabelecidos por esses organismos como condição para renegociar a dívida dos países em dificuldades, os pacotes de austeridade causaram inúmeros protestos na Europa.

Por falta de conhecimento ou preconceito, parte da população dos países europeus passou a responsabilizar os imigrantes pelas dificuldades econômicas e pelo desemprego que atingiu grande parte do continente. Isso levou, em alguns casos, a políticas anti-imigratórias ou mesmo à perseguição aos imigrantes. Pode-se perceber, assim, que **tolerância** é um aprendizado que ainda está por ser realizado.

A desigualdade social

Diminuir a desigualdade social entre os países e dentro de cada país é um dos maiores desafios do novo milênio. De acordo com o relatório Global Wealth Report 2017, a riqueza mundial atingiu, naquele ano, 280 trilhões de dólares. No entanto, um grupo pequeno de pessoas concentrava a maior parte dessa riqueza. Para se ter uma ideia, 1% da população, em 2017, detinha 50,1% da riqueza mundial.

Já o número de pessoas que vivem na pobreza extrema, ou seja, que vivem com menos de US$ 1,25 por dia, ainda é muito alto. Em 2017, a ONU divulgou um relatório informando que 6,5% da população global vivia na pobreza extrema.



AYHAN MEHMET/ANADOLU AGENCY/GETTY IMAGES

Manifestação contra os cortes da aposentadoria em Atenas, em 2017. A Grécia foi um dos países mais afetados pela crise iniciada em 2008. Em 2017, o país ainda não havia se recuperado dessa crise e boa parte de sua população encontrava-se sem emprego e sem renda.

Orientações

Comente com os estudantes que, para muitos estudiosos, a globalização tende a aprofundar a divisão do mundo em países ricos e países pobres. Essa divisão se evidencia, por exemplo, na concentração de tecnologia de ponta nos países mais desenvolvidos ou no processo de patentes científicas, no qual as empresas transnacionais com sede nos países ricos garantem o direito sobre matérias-primas, produtos e bens originários de regiões mais pobres. No entanto, para os mais otimistas, o fortalecimento do "mercado livre", com pouca participação dos Estados nacionais, abre novas possibilidades de desenvolvimento, descobertas, criatividade e produtividade.

Observação

Professor, recomendamos a leitura de uma das principais obras do geógrafo brasileiro Milton Santos: *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal* (6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001). Nesse livro, Milton Santos defende uma abordagem multidisciplinar do mundo contemporâneo e apresenta uma crítica aos processos de globalização em curso, propondo novos caminhos na direção de uma sociedade mais justa e fraterna.


Sugestão para o estudante:

SEVCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI*: no loop da montanha-russa. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
Nesse livro, o historiador reúne ensaios nos quais discorre sobre as conexões entre tecnologia, globalização, políticas neoliberais e cultura.

Orientações

O tema da alimentação, apresentado nesta seção, é um bom exemplo das disparidades do mundo contemporâneo: enquanto muitas pessoas enfrentam a escassez de alimentos e passam fome, principalmente na África e na Ásia, a obesidade está se transformando em um grave problema de saúde pública em vários países, como os Estados Unidos e o Brasil.

Além disso, esta seção oferece uma boa oportunidade para levantar uma discussão com os estudantes sobre o desperdício de alimentos no mundo e que medidas podem ser desenvolvidas pelas autoridades públicas e pelos cidadãos a fim de amenizar o problema.

Respostas

1. A região onde a subnutrição mais cresceu foi a África. O crescimento da desnutrição na África se deve à alta concentração de renda e de terras e à apropriação dos recursos naturais dos países africanos, principalmente os minérios, por parte de corporações internacionais aliadas às elites governantes locais, além dos conflitos armados entre grupos étnicos.

2. Os países desenvolvidos são as regiões de maior poderio econômico do mundo, logo, as mais industrializadas. Assim, além de contar com maior oferta de alimentos, a população em geral tem um bom poder de compra e acesso a produtos industrializados a preços mais baixos, o que muitas vezes provoca obesidade entre adultos.

3. O estilo de vida nas grandes cidades do mundo exige que as pessoas passem a maior parte de seu tempo trabalhando, o que faz com que tenham menos tempo e energia para comprar alimentos frescos e cozinhar. Assim, os alimentos industrializados (congelados, enlatados, processados, entre outros), por serem de fácil consumo, acabam se tornando a opção mais recorrente, motivo pelo qual a obesidade tem se tornado um grande problema nas grandes cidades.

integrar conhecimentos
História e Ciências

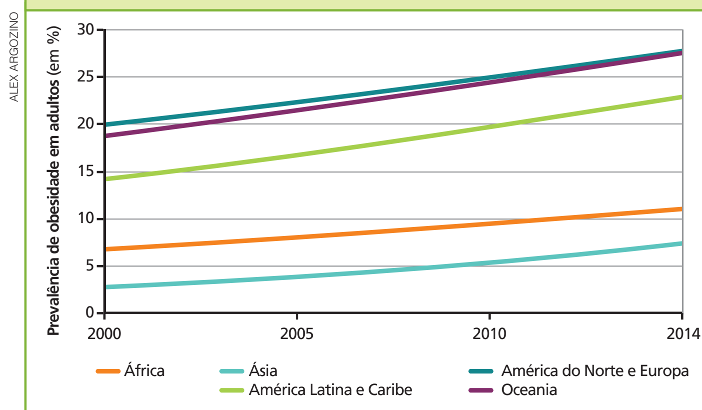
OS DESAFIOS DA ALIMENTAÇÃO NO MUNDO GLOBALIZADO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Desde a década de 1960, os avanços tecnológicos têm aumentado a oferta de alimentos, e hoje a quantidade de alimentos produzida é mais do que suficiente para abastecer toda a população mundial. Apesar disso, em 2017, cerca de 815 milhões de pessoas passavam fome no mundo. Na outra ponta, é crescente o número de pessoas com obesidade, em virtude do sedentarismo e do consumo excessivo de alimentos ultraprocessados, pobres em termos nutricionais.

O gráfico e a tabela a seguir mostram a evolução da obesidade (entre adultos, maiores de 18 anos) e da desnutrição em anos recentes, por regiões do mundo. Enquanto a desnutrição é um problema dos países em desenvolvimento, a obesidade entre adultos é um fenômeno cada vez mais geral.

OBESIDADE ADULTA ENTRE 2000 E 2014, POR REGIÃO (em %)



Elaborado com base em dados obtidos em: FAO; FIAD; UNICEF; WFP; OMS. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2017*: building resilience for peace and food security. Roma: FAO, 2017. p. 20.

DESNUTRIÇÃO NO MUNDO ENTRE 2000 E 2016, POR REGIÃO (em %)

	2000	2005	2010	2014	2015	2016
África	24,3	20,8	18,3	18,1	18,5	20,0
Ásia	16,7	17,0	13,2	11,9	11,6	11,7
América Latina e Caribe	12,0	9,1	6,8	6,3	6,3	6,6
Oceania	5,3	5,3	5,0	6,0	6,4	6,8
América do Norte e Europa	< 2,5	< 2,5	< 2,5	< 2,5	< 2,5	< 2,5

Elaborado com base em dados obtidos em: FAO; FIAD; UNICEF; WFP; OMS. *The State of Food Security and Nutrition in the World 2017*: building resilience for peace and food security. Roma: FAO, 2017. p. 6.

1. Observe a tabela que apresenta dados sobre a subnutrição no mundo. Em que regiões a subnutrição cresceu?
2. Segundo o gráfico, os países desenvolvidos são os que apresentam o menor índice de subnutrição e as maiores taxas de obesidade entre adultos. A que você atribui essa relação? Explique.
3. Qual seria a relação do consumo em excesso de produtos industrializados e o estilo de vida atual nas grandes cidades?

Observação

A discussão do tema proposto nesta seção auxilia no desenvolvimento da habilidade **EF09HI32** e pode ser enriquecida com a participação do professor de Ciências. Ele pode incentivar os estudantes a desenvolver o conceito de dieta saudável e equilibrada, que, como sabemos, é fundamental para o ser humano.

As mudanças climáticas

Apesar do desenvolvimento de tecnologias surpreendentes, de canais modernos de consumo e de inúmeros produtos eletroeletrônicos, é possível dizer que o planeta, hoje, sofre com a falta de um modelo de desenvolvimento que concilie o crescimento econômico com a **preservação ambiental**. Por isso, os cuidados com o meio ambiente e com sua preservação são uma das principais tarefas da humanidade neste decorrer do século XXI. Governantes, instituições, empresas e sociedades como um todo devem pensar, juntos, em soluções para os problemas ambientais que ameaçam a qualidade de vida das atuais e das futuras gerações.

Em 2014, por exemplo, o **Painel Intergovernamental sobre Mudanças Climáticas** (IPCC, sigla em inglês), órgão das Nações Unidas que realiza estudos sobre o clima, divulgou um relatório apontando que a temperatura média do planeta subiu 0,8 °C desde 1900. Segundo o mesmo relatório, a temperatura continuará subindo, em uma velocidade cada vez maior, caso os países não reduzam a emissão de gases de **efeito estufa**. China, Estados Unidos e Rússia são os maiores emissores desses gases.

O IPCC também alertou que esse aumento colocará em risco o abastecimento de água e a produção de alimentos em todo o mundo, além de provocar o derretimento das calotas polares, o que elevaria os níveis dos oceanos, fazendo desaparecer cidades, ilhas e até países inteiros.

É importante notar que o IPCC já produziu cinco grandes relatórios (nos seguintes anos: 1990, 1996, 2001, 2007 e 2014) e muitos documentos sobre as questões ambientais do planeta. Com base no relatório de 2014, os países-membros das Nações Unidas promulgaram, em dezembro de 2015, o **Acordo de Paris**, que pretende conter o aquecimento global criando metas para a redução de emissão dos gases de efeito estufa.



▶ BENSUSAN, Nurit. *Meio ambiente*: e eu com isso? São Paulo: Peirópolis, 2017. Com um texto leve e humorado, este livro apresenta uma série de crônicas sobre os problemas ambientais enfrentados pelo mundo em nossos dias.

Nem toda a comunidade científica apoia as conclusões do IPCC. Parte dos especialistas em clima reconhece a ocorrência de uma mudança climática global. Eles não admitem, porém, que essa mudança seja resultado da intervenção humana. Para eles, o aquecimento global é consequência de fatores naturais. Na fotografia, derretimento da geleira no oceano Ártico, na Noruega, em 2014.



ARNDT SVEN-ERIK/ARTERRA PICTURE LIBRARY/ALAMY/FOTOARENA

Atividade complementar

Para o estudo dos impactos ambientais decorrentes da exploração desenfreada dos recursos naturais e da sociedade de consumo de massa, é possível propor aos estudantes uma discussão a partir da seguinte questão: Quais são os aspectos positivos e os negativos do mundo contemporâneo? Nesse momento, os estudantes terão a oportunidade de confrontar seus conhecimentos com os conteúdos desenvolvidos neste Capítulo, confirmando (ou não) suas hipóteses.



Sugestões para o professor:

GUILHERME, Maria Lúcia. *Sustentabilidade sob a ótica global e local.* São Paulo: Annablume/Fapesp, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. *A globalização da natureza e a natureza da globalização.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

TAVOLARO, Sérgio Barreira de Faria. *Movimento ambientalista e modernidade*: sociabilidade, risco e moral. São Paulo: Annablume/Fapesp, 2010.

VEIGA, José Eli da. *Sustentabilidade*: a legitimação de um novo valor. São Paulo: Editora Senac, 2010.

Atividade complementar

A intensa exploração dos recursos naturais no mundo contemporâneo é um dos problemas mais graves de nosso tempo. Temas como a falta de água potável, discutida nesta página, e o acúmulo de lixo, por exemplo, permitem levantar um debate sobre o que poderia ser feito pelas autoridades públicas e pelos cidadãos para promover o uso racional dos recursos hídricos e reduzir a produção de lixo. Depois do debate, os estudantes, reunidos em duplas, podem escrever um relatório contendo as conclusões da discussão e uma série de sugestões sobre as ações que podem ser tomadas tanto pelas autoridades públicas como pelos cidadãos. Esses relatórios podem ser afixados em um mural, em um local acessível da escola, para que possa ser visualizado por todos os membros da comunidade escolar.

Trabalhar com os estudantes a importância do desenvolvimento sustentável é promover a formação de uma geração preocupada com a continuidade da vida no planeta Terra.

Observação

Professor, se desejar compartilhar com os estudantes outras informações sobre o Acordo de Paris, acesse o *link*, que faz parte da página do Ministério do Meio Ambiente, disponível na internet: <http://www.mma.gov.br/clima/convencao-das-nacoes-unidas/acordo-de-paris>. Acesso em: 23 ago. 2018.

Os Estados Unidos e o Acordo de Paris

Em junho de 2017, o então presidente dos Estados Unidos, Donald Trump, anunciou que o país sairia do Acordo de Paris.

Donald Trump venceu as eleições para a presidência dos Estados Unidos em 2016. Desde sua chegada ao poder, Trump tem tomado algumas decisões que são bastante criticadas tanto por parte da sociedade estadunidense como por muitos outros governantes ao redor do mundo. Deixar o Acordo de Paris, que serve para que os países signatários regulem e até mesmo diminuam as emissões de gases do efeito estufa, é uma delas.

Além disso, ao longo de 2018, Trump e membros de seu governo diziam que pretendiam diminuir o uso de energias limpas e renováveis (como a eólica, por exemplo). Eles desejavam investir mais no uso do carvão e do petróleo como fontes de energia. Críticas, novamente, surgiram: essa decisão pode vir a colocar os Estados Unidos na "contramão" do mundo, uma vez que muitos países pretendem usar, cada vez mais, fontes de energia que não tragam problemas ao meio ambiente.

É importante compreender que, no mundo globalizado em que vivemos, as decisões tomadas por parte de governantes, instituições, grupos ou empresas devem levar em consideração o meio ambiente e o planeta como um todo. Afinal, como vimos, segundo o relatório do IPCC de 2014, é extremamente importante que Estados Unidos, China e Rússia diminuam a emissão de gases de efeito estufa, pois isso constitui ação importante para controlar o aumento da temperatura média do planeta.

Escassez de água

Graças ao seu ciclo natural, a água é um recurso renovável, mas suas reservas não são ilimitadas. Se o consumo continuar crescendo como nas últimas décadas, toda a água superficial do planeta estará comprometida em 2100. Hoje, cerca de metade das terras emersas já enfrenta o problema da falta de água.

De acordo com um estudo publicado em 2016 no jornal *Science Advances*, cerca de 71% da população mundial vivia, então, sob severa ou moderada escassez de água durante um mês a cada ano. A maior parte dessas pessoas encontrava-se na Índia e na China. O país mais afetado pela falta de água, segundo a pesquisa, era o Iêmen.



MOHAMED AL-SAYAGHI/REUTERS/LATINSTOCK

Pessoas enchem recipientes com água potável em uma torneira em meio à grave crise hídrica em Sanaa, no Iêmen. Fotografia de 2015.

SOCIEDADES E CULTURAS

Vimos, até aqui, alguns dos inúmeros problemas e desafios presentes no mundo atual. Questões ambientais, desigualdade social, crises econômicas, pobreza, intolerância e xenofobia, por exemplo, mostram que o processo de globalização pode, de fato, trazer impactos bastante complexos (e, por vezes, negativos) para boa parte da população do planeta.

E no campo cultural? Será que a globalização trouxe (e traz) mudanças no jeito de se produzir cultura, ou até mesmo no jeito de se encarar a cultura? De modo geral, é possível dizer que sim: o cinema, a televisão e, principalmente, as já mencionadas novidades tecnológicas da informação e da comunicação, em especial a internet, têm promovido a formação de uma cultura de massas global. Os conteúdos e os produtos veiculados por esses meios tendem a uniformizar os padrões de consumo e de entretenimento, estimulando as pessoas a se interessar pelos mesmos programas e a valorizar as mesmas marcas. A **uniformização cultural** pode ser observada em alguns hábitos alimentares, como demonstra a expansão das redes de *fast-food*, ou nos conteúdos de entretenimento, por meio da difusão de filmes e séries de TV estadunidenses e europeias.

Ocidentalização?

Para muitos críticos culturais, a globalização promove a **ocidentalização** da cultura mundial, pois o que se observa é muito mais uma imposição de valores ocidentais do que um intercâmbio entre culturas.

Porém, há autores que relativizam essa ocidentalização cultural, lembrando que, em muitos casos, há trocas culturais significativas. As culinárias chinesa, japonesa, indiana e mexicana, por exemplo, são apreciadas no mundo inteiro. Além disso, elas são, em muitos casos, adaptadas ao gosto local.



IMAGINECHINA/FOTOARENA

Pessoas em Xangai, China, se alimentando em uma rede de lanchonetes internacional. Fotografia de 2014.

Orientações

A globalização é um processo contínuo e bastante amplo. Aproveite o momento para compartilhar com os estudantes, de forma breve, algumas informações sobre as características da globalização.

- **Formação de uma cultura de massas, marcada pela hegemonia dos valores do Ocidente**. Sugerimos debater em classe aspectos do modo de vida ocidental que têm sido assimilados por outras culturas. Chame a atenção dos estudantes para as mudanças nos usos e costumes de muitos povos indígenas do Brasil e em países do Oriente, como China e Japão. Por outro lado, em virtude dos intensos fluxos migratórios em escala planetária, elementos das culturas orientais também estão se difundindo pelo Ocidente. A culinária é um bom exemplo disso.
- **A grande expansão do comércio internacional**. A partir da década de 1970, as trocas mundiais de mercadorias e serviços atingiram o crescimento mais intenso de toda a história. O crescimento do mercado interno em alguns países em desenvolvimento, a assinatura de acordos entre os países para a diminuição das taxas aduaneiras e o avanço tecnológico nos meios de transporte e nas comunicações ajudam a explicar esse aumento.
- **A internacionalização da produção**. Hoje, a produção e o consumo de mercadorias ocorrem em todo o mundo. Nesse processo, as empresas transnacionais adquiriram um grande poder, derivado da riqueza que acumularam.

Observação

Professor, os conteúdos abordados nas páginas 229 e 230 possibilitam discutir o conceito de “ocidentalização”, a questão da uniformização cultural imposta, muitas vezes, pela globalização, assim como da reafirmação das culturas locais e nacionais, desenvolvendo desta forma com os estudantes a habilidade **EF09HI32**.

Texto complementar

No trecho a seguir, o geógrafo brasileiro Milton Santos trata de alguns dos paradoxos da globalização.

Fala-se, por exemplo, em aldeia global para fazer crer que a difusão instantânea de notícias realmente informa as pessoas. A partir desse mito e do encurtamento das distâncias – para aqueles que realmente podem viajar –, também se difunde a noção de tempo e espaço contraídos. É como se o mundo se houvesse tornado, para todos, ao alcance da mão. Um mercado avassalador dito global é apresentado como capaz de homogeneizar o planeta quando, na verdade, as diferenças locais são aprofundadas. Há uma busca de uniformidade, ao serviço dos atores hegemônicos, mas o mundo se torna menos unido, tornando mais distante o sonho de uma cidadania verdadeiramente universal. Enquanto isso, o culto ao consumo é estimulado.

Fala-se, igualmente, com insistência, na morte do Estado, mas o que estamos vendo é seu fortalecimento para atender aos reclamos da finança e de outros grandes interesses internacionais [...].

SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização*: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001. p. 18-19.

O paradoxo da globalização

Refletir sobre a cultura nos tempos de globalização é algo muito complexo. Isso porque o processo de integração e comunicação cultural global, que, como vimos anteriormente, tem como base os padrões e os valores ocidentais, convive com outra tendência, aparentemente contraditória: a **reafirmação das culturas locais ou nacionais**.

Em várias regiões do mundo, os movimentos pela independência nacional renasceram ou ganharam um novo vigor, demonstrando que algumas culturas locais e tradições étnicas sobrevivem ao mundo globalizado. A região dos Bálcãs, a África Subsaariana, o Tibete e a Federação Russa são alguns exemplos desse processo.

O escritor e crítico cultural indiano Pankaj Mishra observou, após cinco anos de viagem pela Ásia, a tensão entre o movimento de globalização-modernização e a persistência das características locais. Ao tratar do Tibete e de sua resistência tanto à lógica do Ocidente quanto à opressão da China, Mishra vê, na resistência religiosa e localista dos tibetanos, uma alternativa para o mundo e uma chance de liberdade:

> Tendo de enfrentar um materialismo agressivamente secular, eles ainda podem provar, quase sozinhos no mundo, como a religião, em geral desconsiderada [...], pode ser uma fonte de identidade cultural e de valores morais.

MISHRA, Pankaj. *Tentações do Ocidente*: a modernidade na Índia, no Paquistão e mais além. São Paulo: Globo, 2007. p. 438.

Monge budista recita ensinamentos de Buda a um jovem no Tibete. Fotografia de 2012.



KEITH LEVIT/ALAMY/FOTOARENA

FUNDAMENTALISMO RELIGIOSO E INTOLERÂNCIA

O fundamentalismo, fenômeno cada vez mais em evidência no mundo globalizado, existe praticamente em todas as religiões, como esclarece o teólogo e escritor Frei Betto no texto a seguir:

> O fundamentalismo sempre existiu nas tradições religiosas. Ele consiste em interpretar literalmente o texto sagrado, sem contextualizá-lo, extraindo deduções alegóricas e subjetivas como a única verdade universalmente válida. Para o fundamentalista, a letra da lei vale mais que o espírito de Deus. [...]
>
> BETTO, Frei. Fundamentalismo cristão. *Correio da Cidadania*, 23 nov. 2004. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed425/betto.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

O **fundamentalismo islâmico** é uma das diversas expressões do fundamentalismo. Ele surgiu na década de 1920. Inicialmente, os grupos fundamentalistas eram movimentos de natureza religiosa e social que promoviam campanhas de alfabetização e de assistência à população mais pobre. O objetivo maior deles era buscar soluções próprias para os problemas nacionais com base na tradição islâmica.

A formação desses grupos foi motivada por condições específicas locais. No Oriente Médio, resultou principalmente da criação do Estado de Israel e dos conflitos que se seguiram entre Israel e os países árabes. No Afeganistão, surgiu durante a invasão soviética, que dividiu o país e trouxe violência e pobreza. As crises não resolvidas no Oriente Médio e a política intervencionista e unilateral dos Estados Unidos contribuíram para disseminar o fundamentalismo islâmico em vários países. A atuação central desses grupos continuou sendo a formação política e religiosa, a assistência social e o recrutamento de militantes, mas os atos terroristas ganharam peso.



CHARLES PLATIAU/REUTERS/LATINSTOCK

Homenagem às vítimas do atentado terrorista promovido por grupo islâmico fundamentalista em Paris, em novembro de 2015. Os fundamentalistas islâmicos agem contra o que chamam de "modelo de vida do Ocidente". Fotografia de janeiro de 2016.

Texto complementar

Para Leonardo Boff, o fundamentalismo pode ser definido do seguinte modo:

> Não é uma doutrina. Mas uma forma de interpretar e viver a doutrina. É assumir a letra das doutrinas e normas sem cuidar de seu espírito e de sua inserção no processo sempre cambiante da história, que obriga a contínuas interpretações e atualizações, exatamente para manter sua verdade essencial. Fundamentalismo representa a atitude daquele que confere caráter absoluto ao seu ponto de vista.
>
> BOFF, Leonardo. *Fundamentalismo*: a globalização e o futuro da humanidade. Rio de Janeiro: Sextante, 2002. p. 25.

 **Sugestões para o professor:**

MARTELLI, Stefano. *A religião na sociedade pós-moderna, entre secularização e dessecularização*. São Paulo: Paulinas, 1995.

TOURAINE, Alain. *Crítica da modernidade*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Orientações

O atentado de 11 de setembro de 2001, em Nova York, tem sido muito explorado, até hoje, por meio da reprodução das suas imagens traumáticas, nos meios de comunicação de massa, incluindo o cinema e a televisão, e por isso, talvez os estudantes já conheçam imagens semelhantes à da abertura desta Unidade. Sugerimos retomar a imagem das páginas 212 e 213 com os estudantes e realizar a sondagem das informações que eles já possuem sobre o tema.

Professor, ao trabalhar os conteúdos do boxe "Guerras no Oriente Médio", nesta página, comente que, em 2006, Saddam Hussein foi capturado e deposto. Posteriormente, foi julgado por crime contra a humanidade e condenado à morte por enforcamento.

Cabe também comentar com os estudantes que a posição dos Estados Unidos como única superpotência mundial vem sofrendo abalos, principalmente após as intervenções no Iraque e no Afeganistão, a crise financeira de 2008 e algumas medidas criadas pelo governo de Donald Trump. Entretanto, o crescimento das economias dos países emergentes, especialmente no Oriente, aponta para a possibilidade de uma ordem mundial multipolar. O desgaste da liderança estadunidense pode ser visto, por exemplo, nas pressões cada vez mais intensas para alterar a composição do Conselho de Segurança da ONU. Na política externa, os Estados Unidos, sob o governo de Donald Trump, vêm realizando ações discriminatórias contra imigrantes e refugiados, que são profundamente mal vistas pela comunidade internacional. Ao mesmo tempo, as operações militares estadunidenses nos países islâmicos têm contribuído para a expansão dos movimentos fundamentalistas.

Guerras no Oriente Médio

Depois do Afeganistão, o governo estadunidense acusou o ditador iraquiano Saddam Hussein de financiar grupos terroristas e de fabricar armas de destruição em massa. Mesmo sem comprovar a existência dessas armas e sem a autorização da ONU, em 2003 os Estados Unidos invadiram o país. Calcula-se que 105 mil civis e quase 5 mil militares morreram no conflito. Cerca de 1,8 milhão de iraquianos abandonaram o país e hoje vivem como refugiados. Em agosto de 2010, o então presidente Barack Obama anunciou o fim das operações no Iraque. Contudo, até 2017, cerca de 5 mil militares estadunidenses ainda estavam em serviço no país.

Globalização e terrorismo

As ações terroristas no século XXI estão relacionadas às características da nova ordem mundial: as imensas desigualdades geradas pela globalização, o consumismo e os choques entre uma cultura global e as identidades locais.

Uma das ações terroristas mais impactantes ocorreu em 2001, nos Estados Unidos. Em 11 de setembro daquele ano, aviões foram sequestrados e lançados contra as torres gêmeas do conjunto comercial World Trade Center, localizado em Nova York e considerado símbolo do capitalismo, e contra o Pentágono, sede do poder militar dos Estados Unidos. Os atentados, que vitimaram cerca de 3 mil pessoas, foram transmitidos em tempo real para todo o mundo e teriam sido promovidos pelo grupo fundamentalista islâmico **Al-Qaeda**, então liderado pelo milionário saudita Osama bin Laden.

O governo dos Estados Unidos, com o apoio do governo britânico, reagiu ao ataque com uma ofensiva militar contra o Afeganistão, país acusado de abrigar Osama bin Laden, isolando a milícia do Talibã, grupo extremista islâmico que governava o país. Em dezembro de 2001, com o apoio da ONU, os Estados Unidos nomearam um novo governo para o Afeganistão. Um acordo previa a retirada das tropas internacionais do país até o fim de 2014. No entanto, em 2017, o governo dos Estados Unidos ainda mantinha tropas no Afeganistão.



DAVE MARTIN/AFP

Fuzileiros navais estadunidenses formam comboio próximo a Kandahar, preparando-se para invadir o território. Afeganistão, 2001.

Observação

Professor, o trabalho com os conteúdos das páginas 232 e 233 possibilita desenvolver com os estudantes a habilidade **EF09HI35**.

Estado Islâmico

O grupo Al-Qaeda, que ganhou fama com os ataques às torres gêmeas, foi ofuscado pelas ações de uma organização sunita criada em 2013: o autointitulado Estado Islâmico do Iraque e do Levante (ISIS) ou simplesmente **Estado Islâmico**. O grupo foi criado pela fusão de um grupo extremista da Síria com a seção da Al-Qaeda no Iraque.

O Estado Islâmico adota uma interpretação radical do Corão e das profecias de Maomé. Seu objetivo é combater os infiéis (categoria que abrange judeus, cristãos, muçulmanos xiitas, entre outros) e estabelecer um grande califado islâmico com as mesmas fronteiras do antigo Império Árabe medieval. Entre 2014 e 2015, a área controlada pelo Estado Islâmico se estendia do oeste do Iraque ao leste da Síria.

Porém, a partir de 2017, o Estado Islâmico começou a perder territórios. Até junho daquele ano, o grupo havia perdido 60% da área que anteriormente controlava e 80% de sua receita. De modo geral, isso ocorreu após ter sido expulso de duas importantes cidades que anteriormente ocupava: Mossul, no Iraque, e Raqqa, na Síria. Com isso, o grupo enfraqueceu. Segundo estudiosos, o financiamento do grupo dependia do controle de vastas áreas, cobrando impostos das populações dominadas e saqueando antiguidades.

Em 2017, o Estado Islâmico passou a concentrar suas ações em atentados, tomando para si a autoria de diversos atos terroristas ocorridos em variadas partes do mundo.

EDDIE GERALD/ALAMY/FOTOARENA



Refugiados curdos da comunidade religiosa *yazidi* ao norte do Iraque após a cidade de Sinjar ser tomada pelo Estado Islâmico. Fotografia de 2014.

Terrorismo?

A definição do termo "terrorismo" é muito controversa. Para a Organização das Nações Unidas (ONU), os atos ligados ao terrorismo seriam "Atos criminosos pretendidos ou calculados para provocar um estado de terror no público em geral, num grupo de pessoas ou em indivíduos [...]." (disponível em: <https://nacoesunidas.org/acao/terrorismo/>. Acesso em: 4 abr. 2018). Para outros pesquisadores, a ideia de terrorismo pode ir além dos atos violentos: ações como propagar epidemias, contaminar águas, desorganizar sistemas de transporte coletivo e procurar desestruturar sistemas de comunicação também podem ser considerados atos terroristas.

De todo modo, diferentes atos terroristas têm em comum a ideia de causar temor entre a população e mobilizar as redes sociais e a imprensa, de modo a chamar atenção para as causas e os objetivos de determinados grupos e organizações que praticam tais atos.

Orientações

Ao trabalhar os conteúdos desta página, comente com a turma que, apesar da recente perda de receita e de territórios, o grupo radical Estado Islâmico foi capaz, em um curto período de tempo, de recrutar mais de 20 mil combatentes, principalmente jovens vindos de países do Oriente Médio e da Europa.

Se desejar, faça, em conjunto com os estudantes, uma leitura atenta do boxe intitulado "Terrorismo?", nesta página. Ali, duas noções a respeito de terrorismo são trabalhadas, na tentativa de mostrar ao estudante que a definição desse conceito é, ainda, fonte de controvérsias entre os mais diversos pesquisadores.

Professor, é importante destacar que os conteúdos trabalhados neste momento constituem caminhos para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI36**.

Texto complementar

O texto a seguir mostra como o tema dos refugiados tem sido visto, grande parte das vezes, com desrespeito. Nesse contexto, compreende-se que existe a necessidade, urgente, de criação de instrumentos jurídicos, tanto nacionais como internacionais, que concedam e garantam direitos àqueles que migram. Consideramos que um amplo trabalho com o tema dos refugiados constitui um caminho para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI36**.

Hoje, toma conta de diversos países um discurso político que condena qualquer forma de migração, e que, inclusive, deseja revisar alguns pontos do Estatuto dos Refugiados, como ficou claro no discurso de posse, proferido em 1998, da presidência rotativa da União Europeia, cujo representante pertencia a Áustria, que afirmou de forma contundente, a necessidade de se alterarem as normas que concedem o refúgio, alegando que ele vem sendo utilizado por pessoas que não se encaixam na sua descrição legal [...]. Além desse exemplo, mais recentemente há o caso da Itália e França que resolveram restringir a entrada de imigrantes de vários países africanos devido aos acontecimentos da chamada Primavera Árabe. Tal iniciativa recebeu a reprimenda do Conselho Europeu, mas nem por isso, esse discurso de restrição aos imigrantes, inclusive aos refugiados, foi abandonado por esse e por outros países.

JAROCHINSKI SILVA, João Carlos. Uma análise sobre os fluxos migratórios mistos. In: RAMOS, André de Carvalho; RODRIGUES, Gilberto; ALMEIDA, Guilherme Assis de (Org.). *60 anos de ACNUR*: perspectivas de futuro. São Paulo: Ed. CLA Cultural, 2011. p. 210.

OS REFUGIADOS: UMA QUESTÃO INTERNACIONAL

A situação dos refugiados também aparece, hoje, como uma questão fundamental para a compreensão do mundo global. De acordo com a Agência da ONU para Refugiados (Acnur), são refugiados

> [...] as pessoas obrigadas a deixar seu país devido a conflitos armados, violência generalizada e violação massiva dos direitos humanos.
>
> QUEM pode ser considerado refugiado? Acnur. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas#refugiado>. Acesso em: 22 jun. 2018.

Uma das funções da Acnur é assegurar que os refugiados possam obter asilo em outro país. A agência também busca garantir a segurança física e os direitos básicos dessas pessoas, como assistência médica, trabalho, educação de qualidade e direitos civis, incluindo a liberdade de pensamento e a liberdade de deslocamento.

Muitas vezes, porém, os países de acolhida não se dispõem ou não conseguem garantir esses direitos. Os noticiários mostram constantemente campos de refugiados em que as condições de vida são extremamente precárias.

Esse é o caso da maioria dos sírios que vivem em acampamentos na Turquia, no Líbano, na Jordânia, no Iraque e no Egito. Em março de 2017, depois de seis anos de uma sangrenta guerra civil, a Acnur afirmou que já existiam mais de 5 milhões de refugiados sírios.

Muitos deles tentam chegar à Europa usando botes e barcos improvisados para atravessar o mar Mediterrâneo. Além dos riscos da viagem, as restrições para o ingresso de refugiados frustram as esperanças de grande parte daqueles que buscam um recomeço.


NICOLAS ECONOMOU/NURPHOTO VIA GETTY IMAGES

Refugiados e imigrantes vindos da Turquia chegam à ilha de Lesbos, na Grécia, em 2016.

integrar conhecimentos História e Geografia

QUEM SÃO E ONDE ESTÃO OS REFUGIADOS DO MUNDO

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Em 2017, a Agência da ONU para Refugiados (Acnur) divulgou um relatório sobre a situação dos refugiados no mundo e publicou, em sua página na internet, algumas conclusões desse estudo. Leia a seguir trechos da pesquisa.

> A nova edição do relatório *Tendências Globais*, o maior levantamento da organização em matéria de deslocamento, revela que ao final de 2016 havia cerca de 65,6 milhões de pessoas forçadas a deixar seus locais de origem por diferentes tipos de conflitos – mais de 300 mil em relação ao ano anterior. Esse total representa um vasto número de pessoas que precisam de proteção no mundo inteiro.
>
> [...]
>
> Todos esses números evidenciam o imenso custo humano decorrente das guerras e perseguições a nível global: 65,6 milhões significam que, em média, 1 em cada 113 pessoas em todo mundo foi forçada a se deslocar – uma população maior que o Reino Unido, o 21º país mais populoso do mundo.
>
> [...]
>
> Em todo o mundo, a maior parte dos refugiados (84%) encontra-se em países de renda média ou baixa, sendo que um a cada três (4,9 milhões de pessoas) foi acolhido nos países menos desenvolvidos do mundo. Este enorme desequilíbrio reflete diversos aspectos, inclusive a falta de consenso internacional quando se trata do acolhimento de refugiados e a proximidade de muitos países pobres às regiões em conflito.
>
> [...]
>
> A Síria continua representando os maiores números de deslocamento no mundo, com 12 milhões de pessoas (quase dois terços da população) que ou estão deslocadas dentro do país ou foram forçadas a fugir e hoje são refugiados ou solicitantes de refúgio.
>
> Sem contar a situação de refugiados palestinos que já tem longa duração, colombianos (7,7 milhões) e afegãos (4,7 milhões) continuam sendo a segunda e terceira maior população de pessoas forçadas a deslocar (sejam refugiadas ou deslocadas internas) no mundo, seguidos pelos iraquianos (4,2 milhões) e sul-sudaneses (a crise de deslocamento que cresce mais rapidamente).
>
> As crianças, que representam a metade dos refugiados de todo o mundo, continuam carregando um fardo desproporcional de sofrimento, principalmente devido à sua elevada vulnerabilidade. Tragicamente, 75 mil solicitações de refúgio foram feitas por crianças que viajavam sozinhas ou separadas de seus pais. O relatório aponta que possivelmente este número subestime a real situação.

GUERRA, violência e perseguição elevam deslocamentos forçados a um nível sem precedentes. Acnur, 19 jun. 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/2017/06/19/guerra-violencia-e-perseguicao-elevam-deslocamentos-forcados-a-um-nivel-sem-precedentes/>. Acesso em: 22 jun. 2018.

1. Em que locais do mundo está hoje a maior parte dos refugiados? Qual é a explicação do relatório para isso?
2. Para qual ponto nas solicitações de refúgio o texto chama atenção?
3. De que locais do mundo sai a maior parte dos refugiados?
4. Em grupos, escolham um desses locais e façam uma breve pesquisa para entender por que tantas pessoas saem desses países como refugiados. Apresentem o resultado da pesquisa para a turma.

Respostas

1. A maior parte dos refugiados está em países de renda média ou baixa, sendo que um terço dos refugiados está nos países menos desenvolvidos do mundo. A explicação para isso está na falta de consenso internacional quando se trata do acolhimento de refugiados e na proximidade de muitos países pobres às regiões em conflito.

2. O fato de 75 mil solicitações de refúgio serem feitas por crianças que viajam sozinhas ou separadas dos pais.

3. Síria, Palestina, Afeganistão, Colômbia, Iraque, Sudão do Sul.

4. Atividade de pesquisa. Espera-se que os estudantes analisem dados encontrados na internet, se possível em *sites* institucionais, com base nos conhecimentos disponibilizados em sala de aula.



Sugestão para o professor:

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados.
Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2013/Manual_de_procedimentos_e_criterios_para_a_determinacao_da_condicao_de_refugiado.pdf?view=1>. Acesso em: 24 ago. 2018.

Seção Atividades

Objetos de conhecimento

- *O fim da Guerra Fria e o processo de globalização.*
- *Os conflitos do século XXI e a questão do terrorismo.*
- *Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.*

Habilidades

EF09HI32

EF09HI33

EF09HI35

EF09HI36

Respostas

2. Segundo Fuller, os Estados Unidos criaram as condições para o nascimento do Estado Islâmico. Ele deixa claro que, ao afirmar isso, não acusou o governo do seu país de tomar a decisão de fundar e financiar o Estado Islâmico, mas que este criou as condições favoráveis para o surgimento do grupo extremista.

3. Resposta pessoal. É importante esclarecer aos estudantes que a internet significou um avanço extraordinário para a comunicação e o acesso da sociedade a diferentes tipos de conteúdo e informação, mas também tem sido espaço para a prática de crimes virtuais, desde a publicação de calúnias e de mensagens racistas até a exploração sexual de menores e roubos de dados bancários. Por essa razão, o debate com os estudantes deve ser feito considerando a importância de garantir a liberdade de expressão e a privacidade, mas com responsabilidades e garantias.

4. a) Na visão de Eric Hobsbawm, com o fim da União Soviética e da Guerra Fria, o panorama de "crepúsculo e obscuridade" do século XXI seria marcado pelo domínio de um único hiperpoder global: os Estados Unidos.

b) Para Hobsbawm, a política adotada por Washington após os atentados de 11 de setembro exprimiria o poder e a missão que os Estados Unidos se autoatribuíram de "proteger" a nova ordem mundial.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1. Alguns dos possíveis pontos positivos a serem ressaltados sobre a expansão das redes sociais é a possibilidade do acesso a um grande número de informações e a facilidade de se relacionar com pessoas de todas as partes do mundo. Podem-se destacar como pontos negativos a veiculação de páginas que promovem a pedofilia, o preconceito e a violência, além da publicação de conteúdos que violam as leis de direitos autorais.

1 Cite alguns pontos positivos e negativos da expansão das redes sociais na internet.

2 Em 2015, o linguista, filósofo e ativista político estadunidense Noam Chomsky concedeu uma entrevista ao jornalista David Barsamian em que expôs suas opiniões a respeito da "semente" do Estado Islâmico (ISIS).

> Há uma interessante entrevista [...] com Graham Fuller, um ex-agente da CIA [...], sobre o Oriente Médio. O título é "Os Estados Unidos criaram o ISIS". [...] Fuller apressa-se em frisar que sua hipótese não significa dizer que os EUA decidiram dar existência ao ISIS e, em seguida, o financiaram [...] – é que os EUA criaram o pano de fundo em que o ISIS cresceu e se desenvolveu. [...]
>
> Em 2003, os EUA e a Grã-Bretanha invadiram o Iraque, um crime grave. [...]
>
> Parte do "brilhantismo" da força de invasão [...] foi separar os grupos – sunitas, xiitas e curdos – uns dos outros, e instigá-los uns contra os outros. [...]
>
> BARSAMIAN, David. Chomsky: o mundo que nossos netos herdarão? *Diário Liberdade*, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://www.diarioliberdade.org/artigos-em-destaque/408-direitos-nacionais-e-imperialismo/55101-chomsky-o-mundo-que-nossos-netos-herdar%c3%a3o.html>. Acesso em: 3 abr. 2018.

- O que o ex-agente da CIA Graham Fuller quis dizer quando afirmou que os Estados Unidos criaram o ISIS?

3 Em grupos, façam uma pequena pesquisa sobre o Marco Civil da Internet, que estabeleceu regras visando garantir direitos e responsabilidades para os usuários e provedores da rede. Qual é a opinião de vocês sobre o tema?

4 No texto a seguir, um dos historiadores mais importantes do século XX e início do século XXI relata sua experiência em relação ao atentado terrorista às torres gêmeas de Nova York. Leia-o e responda às questões.

> Eu [vi o atentado] enquanto acontecia, na tela de televisão de um hospital de Londres. [...] Washington anunciou que o 11 de setembro mudara tudo e, ao fazê-lo, efetivamente tudo mudou, por haver-se declarado único protetor da ordem mundial e definidor das ameaças contra ela.
>
> [...] o 11 de setembro provou que vivemos todos em um mundo no qual um único hiperpoder global finalmente resolvera que, a partir do fim da União Soviética, não há limites [...] para seu poderio nem para sua disposição de utilizá-lo [...]. O século XX terminou. O século XXI começa com crepúsculo e obscuridade.
>
> HOBSBAWM, Eric. *Tempos interessantes*: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. p. 447-448.

a) Por que o autor do texto afirma que o século XXI começou com "crepúsculo e obscuridade"?

b) Qual seria o maior problema do mundo após o atentado, na visão de Hobsbawm?

5 A tira a seguir faz uma leitura crítica dos valores e das relações humanas na sociedade contemporânea. Interprete essa crítica e exponha sua visão sobre o assunto.



ANDRÉ DAHMER

DAHMER, André. *Quadrinhos dos anos 10*. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 171.

5. O cartunista utilizou o humor e a possibilidade da imaginação próprias da linguagem das tirinhas para criticar as relações humanas no mundo contemporâneo. O primeiro quadro faz uma crítica à publicização dos momentos de lazer como forma de obter prestígio social, deixando em segundo plano o prazer que a experiência em si proporciona. O segundo quadro é uma crítica à substituição das relações reais pelas relações virtuais, uma forma de relacionamento em que as pessoas podem dispensar os compromissos e os dissabores criados pelos relacionamentos de "carne e osso". O terceiro quadro é uma crítica à supremacia do dinheiro, o único valor que continua sendo objeto de proteção na sociedade de consumo contemporânea.

CAPÍTULO

20 O Brasil no mundo **globalizado**

Com o fim da ditadura, como você já sabe, uma **Assembleia Nacional Constituinte** foi instalada no Congresso Nacional, em Brasília, no dia 1º de fevereiro de 1987. A nova Constituição foi promulgada em setembro de 1988.

Todo o processo de redemocratização no Brasil, assim como a elaboração da Constituição Federal de 1988, também chamada de "Constituição Cidadã", foi marcado por muita esperança: o desejo dos cidadãos e cidadãs brasileiros, naquele momento, era o de vivenciar a democracia.

No entanto, podemos considerar que a redemocratização no país é até o momento um processo em construção. Muitos dos direitos e garantias da Constituição de 1988 não são cumpridos ou ainda não foram concretamente implantados no dia a dia da população. O Brasil, mantendo um regime democrático há mais de duas décadas, enfrenta alguns desafios no aperfeiçoamento de suas instituições.

Porém, o Brasil do século XXI, integrado à economia do mundo globalizado, tem experimentado avanços sociais e econômicos importantes. Apesar de enfrentar alguns períodos de crise econômica, sua inserção no BRICS mostra que o país pode ter um papel importante no cenário internacional.

ARQUIVO AGÊNCIA BRASIL



A Assembleia Nacional Constituinte instalada em 1987, responsável pela elaboração da Constituição de 1988, contava com deputados federais, senadores e alguns estudiosos e especialistas em temas como cidadania, educação, saúde e direito. Votação final e promulgação da Constituição de 1988.

Sobre o Capítulo

Este Capítulo trata de temas relacionados ao Brasil atual e seu papel na globalização. São analisados os governos e as políticas após o fim da ditadura civil-militar, até os dias de hoje. É interessante retomar com os estudantes alguns aspectos da Unidade VII deste Volume.

Indague os estudantes: Qual seria o lugar do Brasil na nova ordem internacional? Comente com eles que o país adentrou o século XXI integrado à economia global, com a melhora de alguns indicadores sociais, procurando exercer a liderança regional e consolidar o regime democrático. No entanto, ainda enfrenta desafios no que se refere ao aperfeiçoamento da democracia, ao desenvolvimento econômico e à justiça social.

Habilidades trabalhadas ao longo deste Capítulo

EF09HI24: *Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.*

EF09HI25: *Relacionar as transformações da sociedade brasileira aos protagonismos da sociedade civil após 1989.*

EF09HI26: *Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.*

EF09HI27: *Relacionar aspectos das mudanças econômicas, culturais e sociais ocorridas no Brasil a partir da década de 1990 ao papel do País no cenário internacional na era da globalização.*

EF09HI32: *Analisar mudanças e permanências associadas ao processo de globalização, considerando os argumentos dos movimentos críticos às políticas globais.*

EF09HI33: *Analisar as transformações nas relações políticas locais e globais geradas pelo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação.*

EF09HI34: *Discutir as motivações da adoção de diferentes políticas econômicas na América Latina, assim como seus impactos sociais nos países da região.*

EF09HI36: *Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.*

Orientações

É interessante conversar com os estudantes sobre a Constituição de 1988, retomando as informações que eles já possuem sobre ela. Comente que entre seus principais pontos estão os seguintes: estabelecimento do sistema presidencialista de governo, com eleição direta em dois turnos para presidente; direito ao voto para analfabetos e menores entre 16 e 18 anos de idade; ampla garantia de direitos fundamentais, listados nos primeiros artigos; criação de medidas provisórias, que permitem ao presidente da república decretar leis posteriormente examinadas pelo Congresso Nacional.

Ao trabalhar com os conteúdos desta página, comente com os estudantes que o restabelecimento das eleições diretas para presidente da república e as reformas econômicas foram os destaques da trajetória do Brasil na última década do século XX. Informe a eles também que uma política de abertura do país para o mercado internacional teve início ainda no mandato de Fernando Collor de Mello. Professor, vale destacar que ao longo de todo o Capítulo o trabalho com os conteúdos relacionados aos governos e às políticas implantadas no país no período democrático permite o desenvolvimento da habilidade **EF09HI24**.

GOVERNOS E POLÍTICAS SOB O REGIME DEMOCRÁTICO

Em novembro de 1989, ocorreram, finalmente, as primeiras **eleições diretas** para a presidência da república desde a eleição de Jânio Quadros, em 1960.

O primeiro turno das eleições de 1989 contou com um amplo número de candidatos: eram 22, no total. Depois, no segundo turno, o ex-governador de Alagoas Fernando Collor de Mello, do PRN (Partido da Reconstrução Nacional), disputou as eleições com o líder sindical Luiz Inácio Lula da Silva, do PT (Partido dos Trabalhadores).

Collor conquistou o voto da maioria do eleitorado ao se apresentar como um candidato jovem e dinâmico, capaz de moralizar e modernizar o país. Lula, mesmo possuindo grande apelo popular, foi visto por muitos setores da sociedade como radical, principalmente por sua proposta de reforma agrária, temida pelos latifundiários.



▶ PRESIDÊNCIA da República. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/>. Acesso em: 3 jun. 2018. *Site* oficial da Presidência da República do Brasil, com notícias, textos, áudios, vídeos e fotografias.

O governo de Collor

Collor foi eleito com 36 milhões de votos, contra 31 milhões de Lula. Ao assumir, ele lançou um plano de combate à inflação extremamente ousado. Entre outras medidas, o **Plano Collor**, como ficou conhecido, estabeleceu o congelamento de preços e salários e o bloqueio de todos os depósitos em conta-corrente, investimentos e cadernetas de poupança que excedessem o valor de 50 mil cruzados novos. O plano também modificou a moeda em circulação no país: o cruzado novo foi substituído pelo cruzeiro.

Embora a inflação tenha caído de 81% em março para 9% em junho de 1990, ela voltou a crescer meses depois. O país passou a enfrentar também aumento do desemprego, arrocho salarial e paralisação da atividade produtiva. A popularidade do presidente despencou.

Fernando Collor de Mello recebe a faixa presidencial do ex-presidente José Sarney. Brasília, 15 de março de 1990.



ANTONIO RIBEIRO/ABRIL COMUNICAÇÕES S.A.



Sugestão para o estudante:

CENTRO de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC). Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/acervo/dhbb>. Acesso em: 25 ago. 2018.

No *site* do CPDOC, o estudante pode acessar o Dicionário Histórico-Biográfico Brasileiro, que apresenta dados biográficos, a trajetória política e as principais realizações de todos os presidentes brasileiros.

A renúncia de Collor e o governo de Itamar Franco

A crise do governo de Collor agravou-se ainda mais quando, em maio de 1992, seu irmão, Pedro Collor, veio a público denunciar um esquema de corrupção e tráfico de influência envolvendo o presidente e aliados políticos. As denúncias levaram à abertura de uma Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), encarregada de conduzir as investigações.

Nas ruas, cresceram as manifestações contra o presidente, e o movimento estudantil retomou sua tradição de luta. Vestidos de preto e com o rosto pintado nas cores da bandeira, o movimento dos "caras-pintadas" ganhou as ruas, exigindo o ***impeachment*** do presidente.

No final de setembro, a Câmara autorizou a abertura do processo de *impeachment* e aprovou o afastamento de Collor até que o Senado julgasse o caso. O vice-presidente, Itamar Franco, assumiu a presidência e, em dezembro, antes que o *impeachment* fosse votado pelo Senado, Collor renunciou ao cargo para não ter seus direitos políticos cassados. Mesmo com a renúncia, Collor foi condenado por crime de responsabilidade e teve seus direitos políticos suspensos por oito anos.

Empossado definitivamente na presidência após a renúncia de Collor, Itamar Franco propôs um governo de união nacional, integrando todas as forças político-partidárias de expressão no país. O principal desafio do governo de Itamar foi o combate à inflação. Para isso, nomeou o sociólogo Fernando Henrique Cardoso para o Ministério da Fazenda.

No final de 1993, Fernando Henrique iniciou a implantação do **Plano Real**, um programa de estabilização econômica que criou uma nova moeda para o país, o real. A nova moeda começou a circular em 1º de julho de 1994. Recebido inicialmente com ceticismo, o plano foi bem-sucedido. A inflação foi reduzida e, ao mesmo tempo, o poder de compra da população aumentou.

O sucesso do plano se refletiu nas eleições presidenciais de outubro de 1994, quando seu criador, Fernando Henrique Cardoso, concorrendo pelo PSDB, foi eleito no primeiro turno com 54% dos votos válidos.

Impeachment

Processo instaurado contra autoridades dos poderes Executivo ou Judiciário para averiguar denúncias de crimes cometidos no exercício da função. O *impeachment* pode resultar na destituição do cargo.

Estudantes de todo o país, que ficaram conhecidos como "caras-pintadas", vão às ruas exigir o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Mello. Porto Alegre, 1992.



CARLOS RODRIGUES/ESTADÃO CONTEÚDO

Orientações

Ao abordar o governo de Itamar Franco, é interessante comentar que a estabilização da moeda foi alcançada após o Plano Real (1994). Posteriormente, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), deu-se continuidade à política de abertura do país para o mercado internacional, iniciada no mandato de Fernando Collor de Mello. Além disso, a suspensão das restrições às importações e a política de privatizações de empresas estatais inseriram o Brasil na nova ordem econômica internacional.

Para conversar sobre aspectos do Plano Real com os estudantes, é importante destacar que no início da década de 1990 a conjuntura econômica internacional encontrava-se em um momento favorável, com grande circulação de capitais pelos mercados. Esse era um cenário bem diferente do da década de 1980, em que o Brasil tinha uma dívida externa altíssima, passou por sucessivas desvalorizações da moeda nacional e por processos inflacionários crônicos.

Texto complementar

Segundo estudiosos, com o Plano Real,

A estabilização monetária foi alcançada muito rapidamente. Com taxas de juros elevadas, importações crescentes e redução dos gastos estatais, a demanda agregada recuou fortemente e, pelo lado da oferta interna, as empresas restringiram, extraordinariamente, suas atividades, com redução de custos e cortes de postos de trabalho.

GOMES, Fabio Guedes. 2014: vinte anos do Plano Real. *Cada Minuto*, 14 mar. 2014. Disponível em: <http://www.cadaminuto.com.br/noticia/241966/2014/03/14/2014-vinte-anos-do-plano-real>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Orientações

É importante informar aos estudantes que, entre as medidas bem-sucedidas tomadas no governo de Fernando Henrique Cardoso, encontra-se a chamada Lei de Responsabilidade Fiscal, que foi sancionada em 4 de maio de 2000. Essa lei promoveu a transparência nos gastos públicos, na medida em que seu objetivo é o de impor um controle para os gastos da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. Os gastos deveriam ficar condicionados à capacidade de arrecadação de tributos de todos esses entes políticos. De acordo com a lei, nenhum governante pode criar uma nova despesa continuada (por mais de dois anos), sem explicitar sua fonte de receita ou sem eliminar ou reduzir despesas já existentes. Por isso, essa lei pode ser interpretada como uma espécie de código de conduta para os administradores públicos de todo o país. Ela se aplica aos três Poderes (Executivo, Legislativo e Judiciário), nas três esferas de governo (federal, estadual e municipal).

Observação

Neste momento do Capítulo, é possível dar início ao desenvolvimento da habilidade **EF09HI27**, tendo em vista as mudanças econômicas de meados da década de 1990, além de dar continuidade ao desenvolvimento da habilidade **EF09HI24**.



▸ BIBLIOTECA Virtual do Estudante Brasileiro – USP. Disponível em: <http://futuro.usp.br/bibvirt-4/>. Acesso em: 14 maio 2018. Este *site* abriga uma biblioteca virtual, com muitos livros, textos, dissertações e teses disponíveis para a leitura do público em geral.

O governo de Fernando Henrique Cardoso

Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil em janeiro de 1995. Seu principal compromisso era dar continuidade à política de estabilização econômica iniciada com o Plano Real, baseada principalmente na redução do déficit público. Para isso, FHC, como ficou conhecido, acelerou o programa de **privatizações** de companhias estatais e iniciou uma **reforma constitucional**, visando enxugar a máquina administrativa.

A adoção das medidas relacionadas à venda das companhias estatais durante o governo de Fernando Henrique Cardoso suscitou grandes debates e a resistência de setores da sociedade contrários às privatizações.

Em junho de 1997, o Congresso aprovou uma emenda constitucional permitindo a reeleição de prefeitos, governadores e do presidente da república. Na época, havia a suspeita de compra de votos para que a emenda fosse aprovada, mas, mesmo assim, FHC concorreu a um novo mandato presidencial e foi reeleito em outubro de 1998.

No campo social, algumas conquistas positivas marcaram o segundo mandato do governo de FHC. Na área da educação, a criação do Bolsa Escola, do Fundo de Desenvolvimento e Manutenção do Ensino Fundamental (Fundef), a ampliação das matrículas escolares e a **redução dos índices de analfabetismo** no país. Na área da saúde, destacam-se a redução da mortalidade infantil, o programa de combate ao HIV (vírus da imunodeficiência humana) e a lei que autorizou a comercialização dos **medicamentos genéricos**, o que reduziu significativamente o preço de muitos remédios consumidos pela população.

Mesmo com as privatizações, a dívida pública triplicou, e a inflação e o desemprego voltaram a crescer. Por causa disso, o PSDB, partido do presidente, não conseguiu eleger seu sucessor nas eleições de 2002.



WILSON PEDROSA/ESTADÃO CONTEÚDO

O presidente Fernando Henrique Cardoso durante sanção de projeto de lei, em Brasília, em 1999.

A economia brasileira globalizada

O governo de Fernando Henrique teve um papel importante no processo de transformações econômicas que definiria uma nova posição para o Brasil no cenário internacional na era da globalização.

Desde o início dos anos 1990, tanto o Brasil como a maior parte dos países da América Latina passaram a seguir diretrizes econômicas neoliberais, recomendadas por um conjunto de instituições financeiras internacionais sediadas em Washington, entre as quais o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial. Divulgadas em 1989, essas diretrizes, que ficaram conhecidas como **Consenso de Washington**, tinham como objetivo disseminar a conduta econômica neoliberal entre os países subdesenvolvidos, em especial os da América Latina.

No Brasil, foi ainda no governo de Collor (mais especificamente, a partir do Plano Collor) que as práticas neoliberais se impuseram, quando a economia foi aberta às importações e aos investimentos estrangeiros. Isso, porém, acabou provocando uma **desnacionalização**, uma vez que o país passou a importar uma variedade cada vez maior de bens industrializados e a exportar, cada vez mais, recursos naturais. Além disso, as políticas sociais, nos anos 1990, ficaram relegadas a segundo plano.

Posteriormente, com o Plano Real e com a queda nos índices da inflação, já no governo de Fernando Henrique Cardoso, as práticas neoliberais se fortaleceram no país. O governo brasileiro mostrava aos agentes internacionais que sua economia era confiável e que o país poderia, realmente, se inserir na chamada "mundialização do capital financeiro". A relativa estabilidade econômica alcançada com o Plano Real, somada às importações e às privatizações de empresas estatais brasileiras, impulsionou mais investimentos estrangeiros. Especialmente a partir de 1995, a industrialização brasileira conheceu novos avanços e a produtividade industrial cresceu.

Práticas neoliberais na América Latina

O Chile foi o primeiro país da América Latina a adotar práticas neoliberais; isso se deu, como vimos, no governo de Augusto Pinochet, a partir de 1973. Depois, em 1976, a Argentina seguiu o exemplo. Nos anos 1990, além do Brasil, Equador, Paraguai, Uruguai, Peru, Bolívia, Venezuela, Colômbia e México, entre outros países latino-americanos, também adotaram as práticas neoliberais.


GERARD FOUET/AFP

Líderes de potências econômicas reunidos na abertura de uma reunião do chamado G7 ocorrida em Tóquio, Japão, em 1993. Essas potências foram responsáveis pela difusão do neoliberalismo pelo mundo.

Texto complementar

O texto a seguir fornece algumas informações complementares sobre o Consenso de Washington.

Lembremos que o "Consenso de Washington" nunca teve o estatuto de acordo ou de programa oficial. E nisso provavelmente residia a sua peculiar força de atração.

As origens do "Consenso" remontam a meados dos anos 1980, quer dizer, desta mesma "década perdida". Naquela oportunidade, por iniciativa do Instituto para a Economia Internacional, se formou um grupo de destacados especialistas latino-americanos que tinham participado na elaboração e na aplicação das políticas econômicas de seus respectivos países. Integravam este grupo o mexicano Gerardo Bueno, o peruano Pedro Pablo Kuczinski e o brasileiro Mário Henrique Simonsen. Os resultados dos estudos realizados por este grupo foram recolhidos no livro *Para uma renovação do crescimento econômico na América Latina*, que veio à luz em 1986, sob a redação geral de Bela Balassa, eminente economista do Instituto para a Economia Internacional. Neste trabalho, foi feita uma avaliação das experiências de "ajuste" realizadas no primeiro lustro dos anos 1980 e foram estabelecidos os contornos da concepção à qual mais tarde veio a ser chamada de "Consenso de Washington".

DAVYDOV, Vladimir. As reformas de adaptação na América Latina e na Rússia. Coincidências e paralelos. In: MARTINS, Carlos Eduardo; SÁ, Fernando; BRUCKMANN, Mônica (Org.). *Globalização e regionalização*. Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004. p. 219.

Observação

O trabalho com os conteúdos ligados ao neoliberalismo na América Latina, marcadamente na década de 1990, permite desenvolver com os estudantes as habilidades **EF09HI27** e **EF09HI34**.

Atividade complementar

É interessante, neste momento, realizar com a turma um debate sobre um assunto relevante no Brasil da atualidade: a corrupção. Para isso, compartilhe com eles o trecho a seguir, de uma entrevista com a historiadora e antropóloga Lilia Moritz Schwarcz, de 2016.

A corrupção é uma constante na História do Brasil, mas ela não é endêmica, não está em nosso DNA. É algo presente historicamente e não biologicamente. Não há nada em nós que diga que nossa biologia é de corruptos. Se a gente disser que isto está em nosso DNA, é como afirmar que não há nada a fazer, o que gera um certo conformismo. É aceitar que, se sempre foi assim, assim será. Então, eu discordo muito de dizer que a corrupção é da natureza do brasileiro. A gente não pode e não deve ter uma atitude comodista, muito pelo contrário: é preciso interpelar a nossa corrupção. Estamos vivendo um momento difícil nesse quesito, mas é preciso pensar que pela primeira vez não só os corruptos, como os corruptores estão sendo presos. A corrupção não é uma questão de fórum privado e deve ser tratada como questão de fórum público.

ENTREVISTA com Lilia Moritz Schwarcz. *Época*, 5 maio 2016. Disponível em: <https://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/lilia-moritz-schwarcz-o-brasil-vai-bem-em-democracia-mas-perde-de-lavada-nos-valores-republicanos.html>. Acesso em: 25 ago. 2018.

Para conduzir o debate, proponha as seguintes questões: Qual é a opinião de Lilia Moritz Schwarcz a respeito da corrupção? O que significa dizer que a corrupção não está em nosso DNA? Por que a corrupção, segundo ela, deve ser tratada em fórum público, e não como uma questão de fórum privado?

O governo de Lula

Ao longo da década de 1990 e dos primeiros anos do século XXI, os discursos mais radicais do Partido dos Trabalhadores, fundado em 1980, deram lugar a propostas reformistas moderadas e à preocupação com a gestão da república.

Com esse discurso reformado, Lula, o candidato do partido, conseguiu vencer a desconfiança de boa parte da população.

Nas eleições de 2002, Lula venceu o candidato do PSDB, José Serra, no segundo turno, recebendo quase 53 milhões de votos, o que representou pouco mais de 61% dos votos válidos.

Acusações de corrupção atingiram o governo de Lula. Em 2005, após denúncias veiculadas pela imprensa, o deputado Roberto Jefferson, do PTB, denunciou um esquema de compra de votos de alguns deputados no Congresso, que ficou conhecido como "**mensalão**". As denúncias se multiplicaram, atingindo os mais altos escalões do governo e do partido.

No entanto, a ampliação do alcance do **Programa Bolsa Família**, o aumento nos índices de emprego e a redução da pobreza no país permitiram que um cenário favorável se formasse nas eleições de 2006, quando Lula reelegeu-se presidente, derrotando, no segundo turno, o ex-governador de São Paulo, Geraldo Alkimin, do PSDB.

No segundo mandato, o país seguiu registrando razoáveis índices de crescimento econômico. Diante desse quadro positivo, Lula lançou a candidatura de Dilma Rousseff, então ministra da Casa Civil, à presidência. No final de 2010, Dilma se tornou a primeira mulher eleita presidente da república no Brasil ao vencer o candidato José Serra, do PSDB, no segundo turno das eleições, com cerca de 55 milhões de votos, ou 56% do total de votos válidos.


ROBERTO CASTRO/ESTADÃO CONTEÚDO

Fernando Henrique Cardoso (de costas) recebe o presidente eleito Luiz Inácio Lula da Silva e seu vice José de Alencar na rampa do Palácio do Planalto em Brasília, na cerimônia de posse do presidente da república, em janeiro de 2003.

O governo de Dilma Rousseff

Em janeiro de 2011, Dilma Vana Rousseff tomou posse na presidência da república prometendo dar continuidade aos programas sociais desenvolvidos por seu antecessor, bem como prosseguir com a política de estabilidade econômica e de fortalecimento do mercado interno.



ROBERTO STUCKERT FILHO/PR

Dilma Rousseff, no dia de sua posse, em Brasília, em 2011.

Os últimos dois anos do primeiro mandato de Dilma ficaram marcados pela onda de manifestações ocorridas em 2013. Iniciadas em várias capitais do país em protesto contra o aumento do preço da passagem do transporte coletivo, as Jornadas de Junho, como ficaram conhecidas, se espalharam por todo o país.

Apesar do desgaste da imagem do governo, nas eleições de 2014 Dilma Rousseff derrotou, no segundo turno e por uma diferença apertada de votos, o candidato Aécio Neves, do PSDB, e foi eleita para um novo mandato.

O *impeachment* de Dilma

A disputa acirrada com o candidato adversário nas eleições para o segundo mandato de Dilma foi um indicador da polarização da sociedade brasileira: o país estava dividido e os debates políticos se intensificavam entre a população.

Dilma iniciou o segundo mandato sob os abalos das denúncias de corrupção envolvendo a Petrobras, a maior empresa pública do país. As denúncias resultaram na deflagração da **Operação Lava Jato**, conduzida pela Polícia Federal, encarregada de investigar um esquema bilionário de desvio de dinheiro da empresa para pagamento de propina a políticos de vários partidos e executivos de grandes empresas.

Em meio a uma crise econômica e política, o governo de Dilma tomou algumas medidas consideradas bastante impopulares, como cortes no orçamento de diversos serviços públicos, aumento de impostos e do preço da gasolina. A partir de março de 2015, uma série de protestos contrários à presidente tomou forma, em manifestações organizadas pelas ruas das principais cidades do país. Também foram organizadas manifestações a favor da permanência da presidente, que havia sido legitimamente eleita.

O enfraquecimento político do governo possibilitou a abertura de um processo por crime de responsabilidade contra Dilma pelo Congresso Nacional. Após muitas polêmicas e opiniões divergentes em torno da legitimidade ou não desse processo, em 31 de agosto de 2016 o mandato de Dilma foi cassado.

O vice-presidente Michel Temer, então, que estava interinamente no poder, assumiu o cargo de presidente da república de maneira definitiva. No governo, Temer assumiu a tarefa de implementar reformas de cunho neoliberal, como a chamada PEC 55, que coloca limites aos gastos do Governo Federal com serviços públicos, e a reforma trabalhista, que entrou em vigor em 11 de novembro de 2017.

Orientações

É interessante informar aos estudantes que, na diversidade de discursos e reivindicações presente nas chamadas Jornadas de Junho de 2013, estavam algumas relacionadas à realização da Copa do Mundo de 2014 no Brasil. Os manifestantes alegavam que, enquanto o governo gastava bilhões de reais em obras voltadas à Copa do Mundo e também aos Jogos Olímpicos de 2016, muitas delas sem trazer benefícios permanentes, a população brasileira continuava sofrendo com um transporte coletivo de baixa qualidade, que encarecia ano após ano.

Comente também que, no segundo governo de Dilma, o desejo de mudança e o discurso defendendo o fim da corrupção passaram a ser constantes no cenário político, e logo as manifestações populares passaram a pedir a saída da presidente do cargo. Ao mesmo tempo, o processo de *impeachment* da presidente tinha início (com a aceitação pelo então presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha, de uma denúncia de crime de responsabilidade contra Dilma), em 2 de dezembro de 2015. Essa denúncia tinha como base o suposto desrespeito à lei orçamentária e à lei de improbidade administrativa por parte do governo de Dilma, e também considerava que a presidente estaria envolvida em atos de corrupção.

Orientações

O balanço de duas décadas e meia de democracia e reformas econômicas pode ser considerado positivo, pois o Brasil avançou em várias áreas.

Apesar de a sociedade brasileira ter se desenvolvido de maneira significativa em diversos aspectos ao longo desse processo histórico desde a redemocratização, ainda há um longo caminho a ser percorrido no nosso país para diminuir as disparidades sociais e universalizar o acesso da população a serviços básicos, como educação, saúde e saneamento básico, bem como melhorar a qualidade desses serviços.

Além disso, o país ainda mantém algumas dívidas históricas com parcelas importantes de sua população. Vários grupos indígenas ainda reivindicam a demarcação de suas terras, outros padecem de uma situação de miséria e abandono. A maioria da população afrodescendente, por sua vez, ainda luta contra os efeitos da pesada herança da escravidão. Por isso, é fundamental conversar com os estudantes sobre os desafios do Brasil nas próximas décadas.

Professor, o desenvolvimento deste conteúdo permite a continuidade do trabalho com as habilidades **EF09HI24** e **EF09HI27**.

O governo de Temer

Em 12 de maio de 2016, com a aceitação do processo de *impeachment* de Dilma Rousseff pelo Senado Federal, o vice-presidente Michel Temer assumiu interinamente o cargo de presidente da República. O termo "presidente interino" significava que Michel Temer preencheria temporariamente o cargo de presidente enquanto o processo de *impeachment* de Dilma seguia nas demais instâncias do poder. Depois, quando o processo foi concluído, em 31 de agosto de 2016, Temer assumiu o cargo de presidente da República de maneira definitiva.

As principais reformas propostas pelo governo de Temer tinham por objetivo o controle dos gastos públicos. A chamada PEC 55, por exemplo, colocou limites aos gastos do governo federal com serviços públicos pelos 20 anos seguintes; a reforma trabalhista, que entrou em vigor em 11 de novembro de 2017, flexibilizou as formas de contratação de trabalhadores, modificou o tratamento dado às férias e à jornada de trabalho e regularizou contratos temporários de trabalho, entre outras mudanças.

O governo de Temer foi marcado por algumas polêmicas, como o envolvimento de aliados governistas em casos de corrupção. De todo modo, conseguiu manter uma base sólida no Congresso, responsável pelas aprovações das reformas.

JOSÉ CRUZ/AGÊNCIA BRASIL



Michel Temer anuncia medidas para a infraestrutura do país. Brasília, 12 de julho de 2017.

A eleição de Jair Bolsonaro

Em outubro de 2018, o então deputado federal pelo Partido Social Liberal (PSL) do Rio de Janeiro, Jair Messias Bolsonaro, foi eleito presidente da República, no segundo turno das eleições, com 55,13% dos votos válidos (ante 44,87% de seu adversário no pleito).

Em uma disputa polarizada entre Bolsonaro, militar tido como representante da direita, e Fernando Haddad, ex-prefeito de São Paulo e candidato pelo PT em substituição ao ex-presidente Lula – declarado inelegível, preso na ocasião, acusado de corrupção no âmbito das investigações da Operação Lava Jato –, o primeiro foi eleito, tendo entre suas principais bandeiras o combate à corrupção e à criminalidade e a concessão de porte de armas a parte da população.

A eleição de 2018 ficou marcada pela disseminação de notícias falsas pelas redes sociais, tanto sobre as propostas dos candidatos como sobre a lisura do processo eleitoral, além de um atentado a faca sofrido antes do primeiro turno pelo candidato eleito.



Sugestão para o professor:

CARVALHO, Sandro Sacchet de. Uma visão geral sobre a reforma trabalhista. *IPEA*, 2017. Disponível em: <http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/8130/1/bmt_63_vis%C3%A3o.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2018.

DESAFIOS PARA O PAÍS

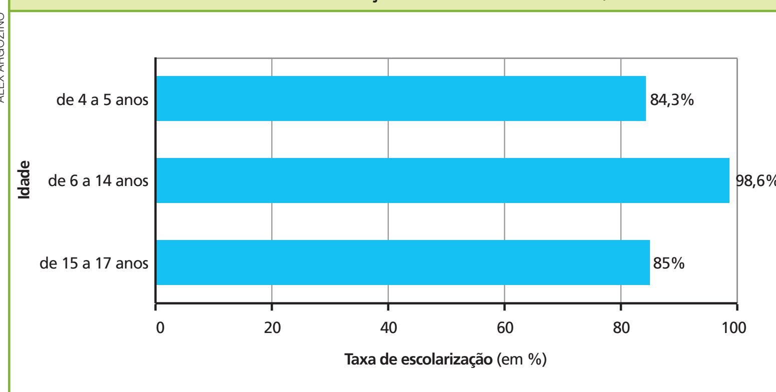
Apesar de os últimos anos apresentarem uma redução significativa dos índices de pobreza, ainda há muitas pessoas vivendo na pobreza extrema no Brasil. Segundo dados do IBGE, em 2016 havia 13,3 milhões de brasileiros nessa situação, ou seja, ganhando o equivalente a R$ 133,72 por mês. Erradicar esse problema é um dos desafios do Brasil atual.

Além disso, as mudanças advindas da inserção do Brasil na economia globalizada trouxeram custos sociais elevados. O desemprego tornou-se um sério problema nas cidades, atingindo principalmente os tradicionais centros industriais e setores em que houve grande automação, como o bancário. Segundo dados do IBGE, em outubro de 2017 o Brasil contava com 13 milhões de desempregados. A taxa de desemprego no país era de 12,4%.

Garantir educação de qualidade a toda a população também é um dos grandes desafios do Brasil de hoje. Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados em 2016, a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais vem caindo pouco a pouco; porém, em 2015, ela chegava, até então, a 8% da população. Ainda segundo a mesma pesquisa do PNAD divulgada em 2016, as taxas de escolarização no Brasil eram as seguintes:


PAULO FRIDMAN/PULSAR IMAGENS

Desempregados aguardam atendimento em fila no Centro de Apoio ao Trabalhador (CAT), em São Paulo. Fotografia de 2015.



ALEX ARGOZINO

Crianças e adolescentes matriculados na escola, segundo a faixa etária (%).

Fonte: IBGE. *PNAD 2015*. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/taxa-de-analfabetismo-cai-pelo-quarto-ano-no-brasil-mas-sobe-na-regiao-norte.ghtml>. Acesso em: 4 jun. 2018.

A baixa presença na escola de jovens entre 15 e 17 anos, idade em que geralmente cursam o Ensino Médio, mostra que muitos jovens brasileiros interrompem os estudos antes de finalizar essa etapa. Os dados nos levam a concluir que manter os jovens na escola a partir dos 15 anos é o grande desafio da educação brasileira.

Orientações

Auxilie os estudantes no processo de leitura do gráfico inserido nesta página. Segundo os dados do gráfico, no ano de 2015, 98,6% de crianças e adolescentes entre 6 e 14 anos estavam matriculados na escola. O que mais chama a atenção, porém, é a queda no número de adolescentes entre 15 e 17 anos no universo escolar: segundo o gráfico, somente 85% desses jovens estavam matriculados na escola. Converse com os estudantes, promovendo uma reflexão com base na seguinte questão: Vocês acham que existe algum fator específico que faz com que o número de adolescentes matriculados no Ensino Médio formal seja tão baixo? Afinal, o que se espera é que 100% dos adolescentes frequentem a escola. É possível que os estudantes percebam que um dos fatores que contribui para esse fenômeno é a entrada precoce de adolescentes no mercado de trabalho; são muitos os casos de adolescentes de 15 a 17 anos que, tendo de trabalhar para ajudar a família, acabam não conseguindo permanecer na escola.

Orientações

É interessante destacar que o trabalho com o conteúdo desta seção pode constituir um caminho para o desenvolvimento da habilidade **EF09HI26**, por discutir temas relacionados a violência e marginalização de parcelas da população.

Ao trabalhar os conteúdos desta seção com a turma, comente que pesquisas realizadas desde o início da política de ações afirmativas têm mostrado que os estudantes que ingressaram nas universidades por meio do sistema de cotas apresentam, em média, rendimento igual ou superior ao dos demais estudantes.

Resposta

Incentive a pesquisa e a elaboração do texto, que pode ser produzido na forma de redação. É esperado que os estudantes compreendam que as ações afirmativas têm caráter transitório, ou seja, destinam-se a determinados grupos por certo tempo. À medida que as desigualdades e as discriminações forem erradicadas, leis e práticas como essas serão cada vez menos necessárias. Para subsidiar seu trabalho, sugerimos o seguinte texto: "Após a leitura de um diagnóstico sociocultural histórico, há a comprovação estatística das desigualdades existentes e da necessidade de reparos. Após o diagnóstico e o planejamento de uma política de ação afirmativa, os gestores governamentais encaminham a legislação, monitoram sua aprovação e implementação. [...] Uma ação afirmativa não deve ser vista como algo paternalista ou que cria dependência. Elas são ações necessárias para a correção de desigualdades. Tão logo estas desigualdades desaparecem, a adoção de ações afirmativas deixa de ser necessária". (*O que são ações afirmativas*. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/assuntos/o-que-sao-acoes-afirmativas>. Acesso em: 20 dez. 2017.)



em **debate**

NÃO ESCREVA NO LIVRO

AS AÇÕES AFIRMATIVAS

As ações afirmativas são políticas públicas ou privadas que visam combater diferentes formas de discriminação, como de raça, gênero, idade, condição social, origem étnica ou por deficiência. Com essas ações, o objetivo é garantir a igualdade entre as pessoas no acesso à educação, ao emprego, à saúde e aos bens culturais.

Que medidas podem ser consideradas ações afirmativas? Medidas que valorizam a identidade cultural de grupos discriminados e que promovem a entrada de membros de grupos discriminados no mercado de trabalho ou em estabelecimentos de ensino, por exemplo. Ou, ainda, medidas que estabelecem cotas mínimas de participação na mídia ou em partidos políticos, reparações financeiras a grupos discriminados, entre outras. Vamos conhecer alguns exemplos de ações afirmativas no Brasil?

Até os nossos dias, apesar de toda a luta dos afrodescendentes, a desigualdade racial ainda persiste no país. Desse modo, os movimentos sociais passaram a reivindicar a criação de uma reserva de vagas nas universidades públicas para estudantes afrodescendentes, de acordo com as condições e os critérios estabelecidos por cada instituição. É o chamado sistema de cotas, que começou a ser adotado em 2000.

A população idosa no país, por sua vez, também recebeu atenção com as ações afirmativas. Como o número de idosos no Brasil vem aumentando (há pesquisas que consideram que em 2060 serão 58 milhões de idosos no Brasil), o governo procurou garantir a inclusão social e melhorar a qualidade de vida desse grupo. Uma das ações afirmativas foi a aprovação, em 2003, do Estatuto do Idoso, que ampliou os direitos dos cidadãos com mais de 60 anos. Entre outras medidas, o Estatuto garante aos idosos o transporte público gratuito e a reserva de 10% dos assentos, bem como o direito à meia-entrada em atividades de cultura, esporte e lazer.



LUCAS LACAZ RUIZ/PULSAR IMAGENS

Idoso se exercitando em academia da terceira idade ao ar livre em São José dos Campos, São Paulo. Fotografia de 2018.

- Faça uma pesquisa na internet ou em livros para responder à seguinte questão: "As ações afirmativas têm, em geral, caráter transitório ou são algo permanente?". Com base em sua pesquisa e em suas descobertas, escreva um pequeno texto sobre o papel das ações afirmativas para os grupos discriminados no Brasil.

OS INDÍGENAS NO BRASIL ATUAL

Segundo dados do Censo 2010, mais de 817 mil pessoas se autodeclararam indígenas no Brasil. Esse número representa um aumento de 11,4% em relação ao Censo 2000. Dois fatores ajudam a explicar o crescimento da população indígena no país: as altas taxas de fecundidade e o processo conhecido como **etnogênese** ou **reetnização**, que ocorre quando se assume a identidade e as tradições de uma etnia.

Acredita-se que a reetnização de muitos povos esteja relacionada à existência de políticas públicas, como programas sociais de transferência de renda para a população pobre, incluindo os indígenas, e a mobilização dos próprios indígenas, que se tornaram importantes interlocutores em debates sobre temas relacionados aos seus direitos, à conservação ambiental, ao desenvolvimento sustentável e à demarcação de terras.


ANTONIO CUNHA/CB/D.A PRESS

Indígenas protestam contra a Copa do Mundo de 2014 e contra a PEC 215, proposta de emenda constitucional que transfere da União para o Congresso Nacional a competência de tomar decisões sobre a demarcação das Terras Indígenas. Brasília, 2014.

A demarcação é um recurso que garante a posse e o uso da terra pelas populações indígenas, protegendo, assim, sua cultura e sua identidade. Esse instrumento legal é também um reconhecimento público da dívida histórica da sociedade brasileira com os povos indígenas, que ao longo de quinhentos anos foram sendo sistematicamente expulsos de suas terras.

Porém, apesar das garantias legais, o direito dos povos indígenas à terra é constantemente ameaçado: agricultores, pecuaristas, madeireiras e mineradoras desrespeitam os limites das terras indígenas, muitas vezes de forma violenta.

O movimento indígena

Muitos movimentos indígenas vêm apresentando propostas concretas de mudanças, como a transformação das Terras Indígenas em Distritos Especiais Indígenas, com autonomia orçamentária e administrativa. Os indígenas também reivindicam capacitação política e técnica para lidar com os desafios que a gestão de suas terras pode trazer, como conciliar os interesses de diferentes povos e estabelecer relações produtivas e justas com os não indígenas.

Entre as organizações indígenas atuais estão a Federação das Organizações Indígenas do rio Negro (Foirn) e a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib).

Texto complementar

O texto a seguir, publicado no *site* do Instituto Socioambiental, uma das mais importantes e conceituadas instituições que tratam da questão dos povos indígenas no Brasil, aborda a temática das organizações e associações indígenas, relacionando sua ampliação e força à Constituição de 1988. É importante notar que essa temática permite o desenvolvimento da habilidade **EF09HI25**.

As associações e organizações indígenas surgiram, em várias regiões do Brasil, na década de 1980. Mas foi após a promulgação da nova Constituição Federal, em 1988, que elas se multiplicaram, devido a possibilidade dessas associações se constituírem como pessoas jurídicas.

Essas novas formas de representação política simbolizam a incorporação, por alguns povos indígenas, de mecanismos que possibilitam lidar com o mundo institucional da sociedade nacional e internacional. Permitem ainda tratar de demandas territoriais (demarcação de terras e controle de recursos naturais), assistenciais (saúde, educação, transporte e comunicação) e comerciais (colocação de produtos no mercado).

ORGANIZAÇÕES indígenas. *Instituto Socioambiental*. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Organiza%C3%A7%C3%B5es_ind%C3%ADgenas>. Acesso em: 26 ago. 2018.

Orientações

Informe aos estudantes que, criada em 1987, a Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (Foirn) teve um papel fundamental na conquista de direitos dos povos indígenas que habitam a bacia do Rio Negro, no noroeste do Amazonas. A Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (Apib), fundada em 2005, é uma associação que representa o movimento indígena em âmbito nacional. O trabalho com os indígenas no Brasil atual e as várias faces de sua luta permitem, mais uma vez, o desenvolvimento das habilidades **EF09HI26** e **EF09HI36**.

Material Digital Audiovisual
- Videoaula: *O feminismo e as redes sociais*

Orientações para o professor acompanham o Material Digital Audiovisual

Respostas

1. A frase é a seguinte: "Educação é investimento, educação não é gasto". Os estudantes, de forma bastante inteligente, elaboraram uma frase com as palavras "investimento" e "gasto", ressaltando a diferença entre esses dois processos no tocante à educação. Em se tratando de educação, a função do Estado seria a de investir, ou seja, apoiar financeiramente, aplicar recursos, auxiliar de todas as formas possíveis. Porém, tornou-se muito comum, na época das manifestações de 2015, um discurso que defendia que os "gastos" com a educação deveriam ser controlados, enxugados. Porém, a educação, enquanto direito básico, não deve ser vista como "gasto", justamente porque ela é direito básico. Essa é a mensagem que os estudantes procuraram expressar em seu protesto.

2. Entre os significados de "protagonizar", temos os seguintes: ser o agente principal de um ato; ser o sujeito principal de um acontecimento; interpretar (em peça ou filme) o papel de personagem principal. No caso da política e da vida em sociedade, exercer o protagonismo significa, portanto, tomar o lugar de sujeito da própria história, participando ativamente de processos que possam trazer benefícios para a maioria da população. Incentive a conversa entre os estudantes, para que eles citem ações recentes na história brasileira que mostrem o protagonismo da população. Entre os exemplos, é possível considerar que a luta por uma maior participação na política e por mais direitos é algo que acompanha a história e a trajetória das mulheres do Brasil há bastante tempo. Vale destacar que, com o progressivo aumento do número de mulheres no mercado de trabalho, especialmente nas décadas de 1980 e 1990, bem como ao longo dos anos 2000, a luta delas passou a ser, também, por melhores salários, por rendimentos iguais aos dos homens que exercem as mesmas funções, por creches e estabelecimentos de ensino de boa qualidade. Além disso, a luta pelo fim da violência contra a mulher e pelo fim do assédio sexual vem marcando a pauta de movimentos feministas e de movimentos sociais nos dias de hoje, no Brasil e em diversas partes do mundo. O termo "empoderamento feminino", significando, de modo geral, o conjunto de ações que fortalecem as mulheres e colaboram para a igualdade de gêneros, tem sido usado com frequência por grupos de mulheres, pela mídia e por movimentos sociais, mostrando que o movimento e a luta das mulheres está sempre se renovando e se fortalecendo.



lugar e cultura

PROTAGONISTAS DA HISTÓRIA

NÃO ESCREVA NO LIVRO

Você já sabe que em 1989 a população brasileira voltou a participar das decisões políticas do país: naquele ano, ocorreram as primeiras eleições diretas para a presidência da república desde a eleição de Jânio Quadros, em 1960, e após os anos de ditadura no Brasil.

Foi também a partir de 1989, quando o país vivenciava a redemocratização, que a população brasileira procurou exercer novos papéis como protagonista de sua história, contribuindo para a construção de um novo período em nossa sociedade, seja exigindo direitos, seja se organizando em ações para melhorar as condições de vida de grupos marginalizados.

A atuação dos estudantes (os "caras-pintadas") que foram às ruas exigir a saída de Collor da presidência, em 1992, é um exemplo desse tipo de protagonismo. Ainda na década de 1990, uma campanha nacional contra a fome e a miséria, coordenada pelo sociólogo Herbert de Souza, o Betinho, fez com que milhares de pessoas comuns exercessem o protagonismo ao se envolver na arrecadação e distribuição de alimentos e recursos para as pessoas em situação vulnerável.

Outro exemplo de grande participação popular nos rumos políticos do país está nas Jornadas de Junho de 2013. Depois, no fim de 2015, estudantes de escolas públicas (em sua maior parte, com idades entre 15 e 17 anos) protestaram contra um projeto de reorganização escolar no estado de São Paulo. Depois de quase 60 dias de ocupações em mais de 200 escolas, o governo paulista suspendeu a reorganização. Outras mobilizações de estudantes nesse mesmo formato (ocupando as escolas) se espalharam pelo Brasil ao longo de 2016; no Rio de Janeiro, por exemplo, escolas foram ocupadas porque estudantes exigiam que o governo oferecesse aumento de salário para os professores.

GUSTAVO GERCHMANN/RAW IMAGE/ESTADÃO CONTEÚDO



Na fotografia, estudantes de escolas ocupadas protestam contra a reorganização escolar em outubro de 2015, na Avenida Paulista, na cidade de São Paulo. Caso a reorganização fosse posta em prática, a distribuição dos ciclos de ensino seria modificada e algumas escolas seriam fechadas; segundo os estudantes, essa medida seria prejudicial, pois muitos teriam de mudar de escola e as salas de aula corriam o risco de ficar mais lotadas.

1 Com dois ou três colegas, observem a fotografia e leiam a frase escrita pelos estudantes, na faixa com fundo preto. Com base em seus conhecimentos, expliquem o significado dessa frase.

2 Pesquisem o significado do verbo "protagonizar" e anotem seu significado. Depois, respondam: Vocês se recordam de outro momento na história recente do país em que pessoas comuns tenham protagonizado alguma ação com repercussão nacional? Expliquem.

1. a) Resposta pessoal. Sugestão de resposta: O grafite é uma manifestação artística que nasceu entre os jovens das camadas urbanas mais pobres da população, canalizando o anseio desses artistas por um espaço de expressão da sua sensibilidade e da sua subjetividade. Além disso, por ser praticado, sobretudo, por jovens das periferias urbanas, é um sintoma de como esses artistas não se sentem representados na cidade, de como não se reconhecem no espaço público que habitam. Sua arte surgiria então como uma forma de se reconhecer nos muros da cidade, ao tornar públicos sua expressão artística e seus questionamentos sociais.

atividades

NÃO ESCREVA NO LIVRO

1 Conhecido por suas cores vibrantes e temas de questionamento social, o grafite é um dos principais expoentes da chamada "arte de rua". Por muito tempo foi visto como ato de vandalismo, por ser feito em muros públicos, sem autorização. Atualmente, com o reconhecimento de grafiteiros brasileiros no exterior, o grafite começou a ser respeitado no país. Reúna-se com um colega. Observem, a seguir, um grafite produzido em 2014. Ele pode ser analisado como um documento histórico, e sua interpretação ajuda a compreender um pouco melhor a história recente do Brasil.


WAGNER TAVARES/PULSAR IMAGENS

Grafite de Paulo Ito em portão de uma escola municipal na cidade de São Paulo, em fotografia de maio de 2014.

a) Na opinião de vocês, por que os grafiteiros escolhem os espaços públicos para sua arte?

b) Considerando que o grafite foi produzido durante os protestos que se espalharam pelo Brasil em 2013-2014, às vésperas da Copa do Mundo de 2014, qual seria a mensagem principal transmitida nessa obra? Por que Paulo Ito teria escolhido grafitar uma criança negra na cena? Para responder, leve em consideração os conhecimentos sobre a história recente do Brasil, adquiridos neste Capítulo.

2 Você viu, neste Capítulo, que o Brasil ainda tem muitos problemas a serem corrigidos ou superados neste decorrer de século XXI. A desigualdade econômica , por exemplo, é um deles. Para compreender melhor esse assunto, leia os dois trechos a seguir:

Trecho 1

Em 2016, as pessoas situadas na parcela de 1% dos maiores rendimentos de trabalho recebiam, em média, R$ 27.085, enquanto a metade de menor renda recebia R$ 747 [...]. Nesse mesmo ano, os 10% com maiores rendimentos concentravam 43,4% de todas as fontes de renda recebidas no Brasil.

RENAUX, Pedro. Desigualdade de renda atinge regiões, gêneros, cores e escolaridades. *Agência IBGE Notícias*, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18377-desigualdade-de-renda-atinge-regioes-generos-cores-e-escolaridades.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.

Trecho 2

Nas últimas décadas, a enorme distância que historicamente existe entre a renda dos brasileiros mais ricos e dos mais pobres mudou bem menos do que se imaginava há até pouco tempo. Estudos recentes [...] indicam que a desigualdade de renda não caiu nos anos 2000 – ou, se houve queda, foi muito modesta. Ocorreu, sim, avanço social expressivo no período. Entre 2007 e 2015, por exemplo, a renda cresceu para todas as faixas de renda da população. O que ocorreu, e parece explicar por que a desigualdade continua estável, é que enquanto a pobreza despencava e os mais pobres ampliavam o acesso a bens e serviços públicos, a renda dos mais ricos aumentava em ritmo ainda mais forte [...].

GUIMARÃES, Ligia. Rendimento dos ricos aumenta mais e freia queda da desigualdade. *Valor Econômico*, 21 set. 2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/5127806/rendimento-dos-ricos-aumenta-mais-e-freia-queda-da-desigualdade>. Acesso em: 27 mar. 2018.

a) Segundo o trecho 1, qual era a diferença, em 2016, entre a média das maiores rendas do país e as menores?

b) O trecho 2 afirma que ocorreu um avanço social expressivo no Brasil a partir dos anos 2000, mas que isso não foi suficiente para diminuir a diferença entre a renda dos mais ricos e a dos mais pobres. Por quê?

2. b) A autora do trecho 2 considera que ocorreu avanço social a partir dos anos 2000 e diz que entre 2007 e 2015, por exemplo, a renda cresceu para todas as faixas da população, mas a renda dos mais ricos cresceu em ritmo intenso. Desse modo, a produção de riquezas aumentou, mas ela não foi dividida.

Seção **Atividades**

Objetos de conhecimento

- *O processo de redemocratização.*
- *A Constituição de 1988 e a emancipação das cidadanias (analfabetos, indígenas, negros, jovens etc.).*
- *A história recente do Brasil: transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais.*
- *Os protagonismos da sociedade civil e as alterações da sociedade brasileira.*
- *A questão da violência contra populações marginalizadas.*
- *O Brasil e suas relações internacionais na era da globalização.*

Habilidades

EF09HI24
EF09HI25
EF09HI26
EF09HI27

Respostas

1. b) A mensagem principal do grafite é o questionamento dos gastos exorbitantes nas obras para a Copa do Mundo de 2014, em contraste com a pobreza da população brasileira. Como se, por meio dessa arte, o artista declarasse: "futebol não coloca comida na mesa de ninguém". A escolha de Paulo Ito por uma criança negra para protagonizar a cena expressa o fato de que a maior parte da população pobre do Brasil é afrodescendente, realidade que herdamos do passado escravocrata e que o Estado brasileiro, após a abolição, colaborou para preservar ao não criar políticas públicas para garantir a inclusão social dessa parcela expressiva da nossa população.

2. a) De acordo com o trecho 1, as pessoas situadas na parcela de 1% de maiores rendimentos recebiam, em média, 27.085 reais (por mês). Já a parcela de metade dos menores rendimentos recebia, em média, 747 reais (também por mês). Isso resulta em uma diferença média de 26.338 reais. Ou seja, os mais ricos recebiam em 2016, em média, 26.338 reais a mais que os grupos mais pobres.

Seção Para refletir

Em consonância com as **Competências Gerais da Educação Básica** n. **7**, n. **9** e n. **10**, esta seção pretende incentivar o estudante a *argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta* (**7**), *a exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza* (**9**) e *agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários* (**10**).

Habilidades

EF09HI26

EF09HI36



para refletir

O QUE OS GOVERNANTES E OS CIDADÃOS BRASILEIROS DEVEM LEVAR EM CONSIDERAÇÃO PARA ALCANÇAR UMA CULTURA DE PAZ?

Desemprego, pobreza extrema, desigualdades sociais, terrorismo e extremismos violentos, esgotamento de recursos naturais, mudanças climáticas, crises humanitárias, conflitos em ascensão. Muitos dos inúmeros desafios enfrentados pelo mundo globalizado também fazem parte da realidade do Brasil.

Foi entendendo a necessidade urgente de um plano de ação para lidar com esses desafios, proteger o planeta e garantir uma cultura de paz que, em setembro de 2015, líderes mundiais (inclusive do Brasil), reunidos na sede da ONU, em Nova York, assinaram a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Esse documento apresenta um conjunto de 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que devem ser implementados por todos os países do mundo até o ano de 2030.

Leia a seguir o texto produzido pela ONU sobre a proposta da Agenda 2030.

> [...] é um plano de ação para as pessoas, para o planeta e para a prosperidade. Ela também busca fortalecer a paz universal com mais liberdade.
>
> [...]
>
> Estamos determinados a promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas que estão livres do medo e da violência. Não pode haver desenvolvimento sustentável sem paz e não há paz sem desenvolvimento sustentável.

ONU Brasil. Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 13 out. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 4 jun. 2018.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Sede da ONU em Nova York com projeções em sua fachada das 17 metas para o desenvolvimento sustentável, que estão incluídas na Agenda 2030. Fotografia de 2015.

Observação

Esta seção lida com documentos importantes produzidos pela ONU e coloca os estudantes em contato com a importante ideia de "cultura de paz". As atividades propostas convidam os jovens a refletir sobre diversos aspectos da sociedade brasileira na atualidade, promovendo a relação entre a ideia de uma "cultura de paz" e os anseios e necessidades dos brasileiros nos dias de hoje. Com isso em vista, é importante destacar que esta seção articula diversos conhecimentos prévios dos estudantes e pretende abordar e desenvolver o trabalho com partes de duas habilidades: **EF09HI26** e **EF09HI36**.

A Agenda 2030 é, de certo modo, sucessora de outro importante documento que teve origem na ONU: os Objetivos do Desenvolvimento do Milênio (ODM), assinados por todos os países-membros da ONU no ano 2000.

Observe, a seguir, os 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) que fazem parte da Agenda 2030.



ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS

Destacamos, aqui, três pontos (ou seja, três objetivos) que são especialmente importantes para refletirmos sobre os desafios do Brasil do século XXI:

> Objetivo 10. Reduzir a desigualdade dentro dos países e entre eles. [...]
>
> Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.
>
> Objetivo 16. Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.
>
> Ibid.

1. Agora, você e um colega vão escrever um texto para cada objetivo destacado acima. Vocês devem relacionar o conteúdo dos objetivos 10, 15 e 16 com a realidade brasileira, considerando a diversidade social de nosso país, ou seja, nossa identidade enquanto brasileiros e ao mesmo tempo as condições sociais, culturais, geográficas e econômicas específicas dos diversos grupos e povos que aqui vivem. Vocês devem, também, propor pelo menos uma ação concreta que poderia ser criada para se alcançar cada objetivo.

2. Depois, cada um de vocês vai escrever um texto tomando como base as informações desta seção e os conhecimentos adquiridos até aqui. O tema deve ser o seguinte: O que os governantes e os cidadãos brasileiros devem levar em consideração para alcançar uma cultura de paz?

Questões para autoavaliação

Nesta Unidade, as questões sugeridas para autoavaliação – e que podem ser utilizadas, a seu critério, para o diagnóstico do grau de aprendizagem dos estudantes – são as seguintes:

1. Como ocorreu o fim dos regimes socialistas no Leste Europeu?

2. Que aspectos de seu cotidiano indicam que vivemos em um mundo globalizado?

3. Qual é a importância dos Estados Unidos no mundo contemporâneo?

4. Quais foram as principais conquistas e dificuldades do processo de redemocratização do Brasil?

5. Quais são os principais desafios a serem superados pelo Brasil no século XXI?

No **Manual do Professor – Digital** poderá ser acessada uma **Proposta de Acompanhamento da Aprendizagem** dos estudantes, com sugestões de questões, abertas e de múltipla escolha, e ficha para registro do desempenho deles neste quarto bimestre.

Comentários sobre as atividades

1. Incentive a produção textual dos estudantes. Diga a eles que é possível iniciar cada texto com um comentário geral, explicando o tema específico que cada um dos objetivos está tratando. Em seguida, é necessário estabelecer relações entre cada objetivo e a realidade brasileira. Para isso, é importante que eles retomem as informações vistas ao longo deste Capítulo e durante o estudo desta Unidade como um todo. A ideia de propor ações "concretas" para que os objetivos sejam alcançados constitui um exercício bastante interessante que permite aos estudantes refletir sobre cidadania e sobre seu lugar no mundo.

2. Nesta outra etapa da atividade, os estudantes são convidados a dar continuidade à sua produção textual. Desta vez, suas ideias, reflexões, desejos e expectativas devem ser organizados no formato de um texto mais completo, com início, desenvolvimento, argumentações e conclusão.

Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Roberto Chacon de. A Lei de Prevenção de Doenças Hereditárias e o programa de eutanásia durante a Segunda Guerra Mundial. *Revista CEJ*, Brasília, ano XII, v. 12, n. 40, jan./mar. 2008.

ALEXANDRE, Valentim; DIAS, Jill. *Nova história da expansão portuguesa*. Lisboa: Estampa, 1998.

ALMEIDA, Ângela Mendes de. *A República de Weimar e a ascensão do nazismo*. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

ALVES FILHO, Ivan. *Brasil, 500 anos em documentos*. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: Record, 2000.

ANDRADE, Mário de (Coord.). *Obras escolhidas de Amilcar Cabral*: unidade e luta. Lisboa: Seara Nova, 1976.

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. O voto de saias: a Constituinte de 1934 e a participação das mulheres na política. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.

ARBEX JÚNIOR, José. *Guerra Fria*: o Estado terrorista. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*: antissemitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

ARNAUT, Luiz. *A Segunda Grande Guerra*: do nazifascismo à Guerra Fria. São Paulo: Atual, 1994.

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 45, n. 2, jul./dez. 2002.

BARSAMIAN, David. Chomsky: o mundo que nossos netos herdarão? *Diário Liberdade*, 30 mar. 2015. Disponível em: <https://www.diarioliberdade.org/artigos-em-destaque/408-direitos-nacionais-e-imperialismo/55101-chomsky-o-mundo-que-nossos-netos-herdar%c3%a3o.html>. Acesso em: 3 abr. 2018.

BASBAUM, Leôncio. *História sincera da República*: de 1889 a 1930. 4. ed. São Paulo: Alfa Omega, 1981.

BATALHA, Claudio. *O movimento operário na Primeira República*. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

BATISTELLA. Alessandro. A Era Vargas e o movimento operário e sindical brasileiro (1930-1945). *Unoesc & Ciência* – ACHS, Joaçaba, v. 6, n. 1, jan./jun. 2015.

BEER, Max. *História do socialismo e das lutas sociais*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1968.

BELLUCCI, Beluce (Coord.). *Introdução à história da África e da cultura afro-brasileira*. Rio de Janeiro: CCBB, 2003.

BENEVIDES, Maria Vitória de Mesquita. *O governo Jânio Quadros*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*: ensaios sobre literatura e história da cultura. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BENOT, Yves. *Ideologias das independências africanas*: Terceiro Mundo. Lisboa: Sá da Costa, 1981. v. 1 e 2.

BETTO, Frei. Fundamentalismo cristão. *Correio da Cidadania*, 23 nov. 2004. Disponível em: <http://www.correiocidadania.com.br/antigo/ed425/betto.htm>. Acesso em: 18 dez. 2017.

BINDING, Rudolf. Um fatalista na guerra. In: MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C.; FARIA, R. de M. *História contemporânea através de textos*. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

BITTENCOURT, Marcelo. *Estamos juntos*: o MPLA e a luta anticolonial (1961-1974). Luanda: Kilombelombe, 2008. v. 1 e 2.

BIVAR, Antonio et al. *Alma beat*. Porto Alegre: L&PM, 1984.

BLANES, Ruy Llera. O messias entretanto já chegou. Relendo Balandier e o profetismo africano na pós-colônia. *Campos*, Curitiba, v. 10, n. 2, 2009.

BOAHEN, Albert Adu (Ed.). *História geral da África*. 3. ed. Brasília: Unesco, 2011. v. VII: África sob dominação colonial, 1880-1935.

BOYNE, John. *O menino do pijama listrado*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

BRASIL. Constituição (1988). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 14 mar. 2018.

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. *Recenseamento Geral do Brasil 1920*. Rio de Janeiro: Typ. de Estatística, 1925. v. I e II.

BRETON, André. *Por uma arte revolucionária independente*. São Paulo: Paz e Terra, 1985.

BRUIT, Héctor H. *O imperialismo*. São Paulo: Atual; Campinas: Unicamp, 1986.

BURITY, Joanildo A. (Org.). *Cultura e identidade*: perspectivas interdisciplinares. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CAIAFA, Janice. *Movimento punk na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

CALABRE, Lia. *A era do rádio*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

CAPELATO, Maria Helena R. *Multidões em cena*: propaganda política no varguismo e no peronismo. Campinas: Papirus, 1998.

______. *O movimento de 32*: a causa paulista. São Paulo: Brasiliense, 1981.

______. *Os arautos do liberalismo*: imprensa paulista (1920-1945). São Paulo: Brasiliense, 1989.

CARNEIRO, Maria Luiza Tucci. O Estado Novo, o Dops e a ideologia da segurança nacional. In: PANDOLFI, Dulce (Org.). *Repensando o Estado Novo*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1999.

CARDOSO, Heloisa Helena Pacheco. Narrativas de um candango em Brasília. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 24, n. 47, 2004.

CARTA das Nações Unidas: preâmbulo. ONU Brasil. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/carta/>. Acesso em: 10 nov. 2017.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil*: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

______. *Os bestializados*: o Rio de Janeiro e a república que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

______. Os três povos da república. *Revista USP*, São Paulo, n. 59, set./nov. 2003.

CARVALHO, Luiz Maklouf. *Mulheres que foram à luta armada*. São Paulo: Globo, 1998.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre a negritude*. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

CHIAVENATO, Júlio José. *O golpe de 64 e a ditadura militar*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

CHINWEIZU. A África e os países capitalistas. In: MAZRUI, Ali A. (Ed.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília: Unesco, 2010. v. VIII: África desde 1935.

CHOMSKY, Noam. *O Império Americano*: hegemonia ou sobrevivência. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

CHURCHILL, Winston. *Memórias da Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1995.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA DO ACRE. Dos seringais de ontem às fazendas de hoje. In: COMISSÃO PASTORAL DA TERRA. *Atlas de conflitos na Amazônia*. Goiânia: CPT; São Paulo: Entremares, 2017.

CONFERÊNCIA de Bandung. Diário Universal. Disponível em: <https://www.diario-universal.com/arquivo/aconteceu/conferencia-de-bandung/>. Acesso em: 3 jun. 2018.

COSTA, Emília Viotti da. *Da monarquia à república*: momentos decisivos. São Paulo: Unesp, 1999.

COVA, Anne. As mulheres foram ativistas na guerra, depois voltaram ao lar. In: JERÓNIMO, M. B. (Ed.). *Portugal e a Grande Guerra*: contextos e protagonistas. Lisboa: Edições 70, 2015.

CUNHA, Euclides da. *Os sertões*. São Paulo: Martin Claret, 2008.

D'ARAUJO, Maria Celina. *A era Vargas*. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2004.

DAVIDSON, Basil. *A descoberta do passado de África*. Lisboa: Sá da Costa, 1991.

DECCA, Edgar de. *1930*: o silêncio dos vencidos. São Paulo: Brasiliense, 1984.

DECCA, Maria Auxiliadora Guzzo de. *Indústria, trabalho e cotidiano*. Brasil: 1889-1930. São Paulo: Atual, 1991.

DE LIRA, Francisco Roberto Fuentes Tavares. Do socialismo ao neoliberalismo: o Chile dos anos 1970. *Vitrine da Conjuntura*, Curitiba, v. 3, n. 6, ago. 2010.

DIAS JÚNIOR, José Augusto; ROUBICEK, Rafael. *Guerra Fria*: a era do medo. São Paulo: Ática, 1999.

DÖPCKE, Wolfgang. A vida longa das linhas retas: cinco mitos sobre as fronteiras na África negra. *Revista Brasileira de Política Internacional*, Brasília, v. 42, n. 1, jan./jun. 1999.

DORATIOTO, F. F. Monteoliva; DANTAS FILHO, José. *De Getúlio a Getúlio*: o Brasil de Dutra e Vargas, 1945 a 1954. 6. ed. São Paulo: Atual, 1991.

DUBY, Georges. *Atlas historique mondial*. Paris: Larousse, 2003.

ENRICONI, Louise. Tratamento das minorias no âmbito internacional. *Politize!*, 31 ago. 2017. Disponível em: <http://www.politize.com.br/o-que-sao-minorias/>. Acesso em: 14 mar. 2018.

ESTADO Novo e Fascismo. Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil – FGV. Disponível em: <http://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/AEraVargas1/anos37-45/PoliticaAdministracao/EstadoNovoFascismo>. Acesso em: 4 nov. 2017.

FABRIS, Annateresa. *Portinari, pintor social*. São Paulo: Perspectiva, 1990.

FAORO, Raymundo. *Os donos do poder*: formação do patronato político brasileiro. 10. ed. São Paulo: Globo; Publifolha, 2000. v. 2.

FARTHING, Stephen. *Tudo sobre arte*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Edusp; FDE, 1995.

______. *Trabalho urbano e conflito social*. São Paulo: Difel, 1983.

FERREIRA, Jorge. *Trabalhadores do Brasil*: o imaginário popular. Rio de Janeiro: FGV, 1997.

______; DELGADO, Lucília (Org.). *O tempo do nacional-estatismo*: do início da década de 1930 ao apogeu do Estado Novo. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011. v. 2.

FERRO, Marc. *A Revolução Russa de 1917*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

______. *História da Segunda Guerra Mundial*: século XX. São Paulo: Ática, 1997.

FORACCHI, Marialice. *A juventude na sociedade moderna*. São Paulo: Pioneira, 1972.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and Roll*: uma história social. Rio de Janeiro: Record, 2003.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da História e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GARFIELD, Seth. As raízes de uma planta que hoje é o Brasil: os índios e o Estado-nação na era Vargas. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 20, n. 39, 2000.

GASPARI, Elio. *A ditadura derrotada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

______. *A ditadura encurralada*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

GAZIER, Bernard. *A crise de 1929*. Porto Alegre: L&PM, 2010.

GILMORE, Mikal. *Ponto final*: crônicas sobre os anos 1960 e suas desilusões. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GOFFMAN, Ken; JOY, Dan. *Contracultura através dos tempos*: do mito de Prometeu à cultura digital. Rio de Janeiro: Ediouro, 2007.

GRUNSPAN-JASMIN, Élise. *Lampião, senhor do sertão*: vidas e mortes de um cangaceiro. São Paulo: Edusp, 2006.

GUERRA, violência e perseguição elevam deslocamentos forçados a um nível sem precedentes. Acnur, 19 jun. 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/2017/06/19/guerra-violencia-e-perseguicao-elevam-deslocamentos-forcados-a-um-nivel-sem-precedentes/>. Acesso em: 22 jun. 2018.

GUIMARÃES, Ligia. Rendimento dos ricos aumenta mais e freia queda da desigualdade. *Valor Econômico*, 21 set. 2017. Disponível em: <http://www.valor.com.br/brasil/5127806/rendimento-dos-ricos-aumenta-mais-e-freia-queda-da-desigualdade>. Acesso em: 27 mar. 2018.

HALL, Stuart. *Da diáspora*: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HASTING, Max. *O mundo em guerra (1939-1945)*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2012.

HERNANDEZ, Leila Leite. *A África na sala de aula*: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

HISTÓRIA do século XX: 1914-1919. São Paulo: Abril Cultural, 1968.

HOBSBAWM, Eric J. *A era dos impérios*: 1875-1914. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

______. *Bandidos*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

______. *Era dos Extremos*: o breve século XX, 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

______. *Tempos interessantes*: uma vida no século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. *Impressões de viagem*: CPC, vanguarda e desbunde (1960/1970). Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

______; GONÇALVES, Marcos Augusto. *Cultura e participação nos anos 60*. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.

IBGE. *Estatísticas históricas do Brasil*: séries econômicas, demográficas e sociais de 1550 a 1988. 2. ed. Rio de Janeiro, 1990.

JOFFILY, Mariana. A diferença na igualdade: gênero e repressão política nas ditaduras militares do Brasil e da Argentina. *Revista Espaço Plural*, v. 10, n. 21, 2009.

JULIÃO, Francisco. Carta de alforria do camponês. In: ______. *Que são as Ligas Camponesas?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1962.

KALY, Alain Pascal. O inesquecível século XX: as lutas dos negros africanos pela sua humanidade. In: SILVA, Josué Pereira da (Org.). *Por uma sociologia do século XX*. São Paulo: Annablume, 2007.

KARNAL, Leandro et al. *História dos Estados Unidos*: das origens ao século XXI. São Paulo: Contexto, 2008.

KEESE, Alexander. Dos abusos às revoltas? Trabalho forçado, reformas portuguesas, política “tradicional” e religião na Baixa de Cassange e no distrito do Congo (Angola), 1957 a 1961. *Africana Studia*, Porto, Portugal, n. 7, 2004.

KING, Martin Luther. Discurso em Washington [28 ago. 1963]. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/discursodemartinlutherking.pdf>. Acesso em: 1º jun. 2018.

KITCHEN, Martin. *Um mundo em chamas*: uma breve história da Segunda Guerra Mundial na Europa e na Ásia, 1939-1945. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

KOIFMAN, Fábio (Org.). *Presidentes do Brasil*. São Paulo: Cultura, 2002.

KRUG, Ina. O *surf club* mais perigoso do mundo. *Revista Trip*, 23 jun. 2017. Disponível em: <https://revistatrip.uol.com.br/trip/jovens-da-faixa-de-gaza-seguem-buscam-liberdade-e-adrenalina-no-surf>. Acesso em: 1º jun. 2018.

LAFER, Celso. A ONU e os direitos humanos. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 9, n. 25, set./dez. 1995.

LINO, Sônia Cristina. Humberto Mauro e o Cinema Novo. *Locus*, Juiz de Fora, v. 6, n. 1, 2000.

MACAGNO, Lorenzo Gustavo; RIBEIRO, Fernando Rosa; SCHERMANN, Patrícia Santos. *Histórias conectadas e dinâmicas pós-coloniais*. Curitiba: Fundação Araucária, 2008.

MACIEL, Luiz Carlos. *Geração em transe*: memórias do tempo do tropicalismo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996.

MARQUES, A. M.; BERUTTI, F. C.; FARIA, R. de M. *História do tempo presente*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTIN, Andre Roberto. *Fronteiras e nações*. São Paulo: Contexto, 1998.

MARTINS, Francisco Dias. Carta redigida durante a Revolta da Chibata, 22 nov. 1910. Disponível em: <http://www.gptec.cfch.ufrj.br/pdfs/chibata.pdf>. Acesso em: 26 maio 2018.

MÁXIMO, João. 100 anos de samba: um passeio pelo gênero ao longo das décadas. *O Globo*, 27 nov. 2016. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/100-anos-de-samba-um-passeio-pelo-genero-ao-longo-das-decadas-20548163>. Acesso em: 26 maio 2018.

M'BOKOLO, Elikia. *História e civilização da África negra*. Lisboa: Colibri, 2004.

MCCARTHY, David. *Arte pop*. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MCCARTHY, Joseph. Os inimigos internos. Discurso em Wheeling, Virgínia Ocidental [9 fev. 1950]. Disponível em: <http://www.beersandpolitics.com/discursos/joseph-r-mccarthy/enemies-from-within/1227>. Acesso em: 19 mar. 2018.

MISHRA, Pankaj. *Tentações do Ocidente*: a modernidade na Índia, no Paquistão e mais além. São Paulo: Globo, 2007.

MOREL, Edmar. *A Revolta da Chibata*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

MORIN, Edgar. Mal-estar de Maio de 68 é ainda mais profundo hoje. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 28 abr. 2008. p. A4.

MENDES, Chico. Citado em: MOTTA, Napoleão. Chico Mendes: Uma chama que não grita. Mas sempre ardente! *Xapuri Socioambiental*, 15 jan. 2017. Disponível em: <https://www.xapuri.info/chico-mendes/chico-mendes-chama-ardente>. Acesso em: 3 jun. 2018.

MOURA, Paulo. *Lampião, a trajetória de um rei sem castelo*. São Paulo: Espaço Idea; Recife: Asnai, 2008.

MUGGIATI, Roberto. *Rock*: o grito e o mito. Petrópolis: Vozes, 1981.

______. *Rock*: da utopia à incerteza (1967-1984). São Paulo: Brasiliense, 1985.

NAPOLITANO, Marcos. *O regime militar brasileiro*: 1964-1985. São Paulo: Atual, 1998.

NASCIMENTO, Álvaro Pereira do. "Sou escravo de oficiais da Marinha": a grande revolta da marujada negra por direitos no período pós-abolição (Rio de Janeiro, 1880-1910). *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 36, n. 72, ago. 2016.

NETTO, Andrei. 1914: quando o horror se alastrou. *O Estado de S. Paulo*. Especial 100 anos da Primeira Guerra Mundial. 2014. Disponível em: <http://infograficos.estadao.com.br/public/especiais/100-anos-primeira-guerra-mundial/>. Acesso em: 26 maio 2018.

NOSSO Século. 1930/1945: a era de Vargas. São Paulo: Abril Cultural, 1980. v. 3.

O HOLOCAUSTO. Enciclopédia do Holocausto. Disponível em: <https://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005143>. Acesso em: 14 mar. 2018.

OLIVEIRA, João Pacheco; FREIRE, Carlos Augusto da Rocha. *A presença indígena na formação do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ONU Brasil, Transformando Nosso Mundo: A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. 13 out. 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 4 jun. 2018.

OYAMA, Edison Riuitiro. A perspectiva da educação socialista em Lênin e Krupskaia. *Marx e o Marxismo*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, abr. 2014.

PARIS, Robert. *As origens do fascismo*. São Paulo: Perspectiva, 1996.

PEDRO, Antônio. *A Segunda Guerra Mundial*. São Paulo: Atual, 1987.

PEPETELA. *Mayombe*. 5. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PERASSO, Vanessa. Direitos das mulheres: como alcançar a igualdade de gênero? *BBC*, 8 mar. 2016. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/noticias/2016/03/160308_gch_dia_internacional_das_mulheres_direitos_lgb>. Acesso em: 27 maio 2018.

PEREIRA, Carlos Alberto M. *O que é contracultura*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PERROT, Michelle (Org.). *História da vida privada*: da Revolução Francesa à Primeira Guerra. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. v. 4.

PHILIPP, Peter. 1945: Era fundada a Liga Árabe. *Deutsche Welle*. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/1945-era-fundada-a-liga-%C3%A1rabe/a-305962>. Acesso em: 14 fev. 2018.

PROGRAMA DE VALORIZAÇÃO DAS INICIATIVAS CULTURAIS. *Pauliceia Afro*: lugares, histórias e pessoas. São Paulo: Prefeitura do Município de São Paulo, 2008.

PROST, Antoine; VINCENT, Gérard (Org.). *História da vida privada*: da Primeira Guerra a nossos dias. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. v. 5.

QUEM pode ser considerado refugiado? Acnur. Disponível em: <http://www.acnur.org/portugues/dados-sobre-refugio/perguntas-e-respostas/#refugiado>. Acesso em: 22 jun. 2018.

REDE de escolas estende as mãos a árabes e judeus em Israel. *Agência EFE*, 11 set. 2015. Disponível em: <https://www.efe.com/efe/brasil/educacao/rede-de-escolas-estende-as-m-os-aarabes-e-judeus-em-israel/50000242-2710234>. Acesso em: 2 jun. 2018.

REIS FILHO, Daniel Aarão. *Rússia (1917-1921)*: anos vermelhos. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

______. *As revoluções russas e o socialismo soviético*. São Paulo: Unesp, 2003.

RENAUX, Pedro. Desigualdade de renda atinge regiões, gêneros, cores e escolaridades. *Agência IBGE Notícias*, 29 nov. 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18377-desigualdade-de-renda-atinge-regioes-generos-cores-e-escolaridades.html>. Acesso em: 27 mar. 2018.

REYNOL, Fábio. A corrida tecnológica: como a Guerra Fria impulsionou a ciência. *Revista Comciência*, 10 jun. 2002. Disponível em: <http://www.comciencia.br/reportagens/guerra/guerra07.htm>. Acesso em: 5 fev. 2018.

RIDENTI, Marcelo. *O fantasma da revolução brasileira*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2010.

RODRIGUES, Luiz César B. *A Primeira Guerra Mundial*. 3. ed. São Paulo: Atual; Campinas: Unicamp, 1986.

RODRIGUES, Marly. *A década de 80:* Brasil: quando a multidão voltou às praças. São Paulo: Ática, 1992.

ROSZAK, Theodore. *A contracultura*. Petrópolis: Vozes, 1972.

RUJEVIĆ, Nemanja. Sérvios reverenciam autor do atentado que deu origem à Primeira Guerra. *Deutsche Welle*, 16 nov. 2013. Disponível em: <http://www.dw.com/pt-br/s%C3%A9rvios-reverenciam-autor-do-atentado-que-deu-origem-%C3%A0-primeira-guerra/a-17221019>. Acesso em: 22 jun. 2018.

SADER, Emir. A Constituição cidadã. *Carta Maior*, 5 out. 2013. Disponível em: <https://www.cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/A-Constituicao-Cidada/2/29148>. Acesso em: 15 dez. 2017.

______. *A Revolução Cubana*. São Paulo: Moderna, 1995.

SAFATLE, Vladimir. Como perpetuar uma ditadura. *Revista de História da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, n. 103, abr. 2014.

SALOMONI, Antonella. *Lênin e a Revolução Russa*. São Paulo: Ática, 1995.

SCHMIEDECKE, Natália Ayo. As diferentes faces da Nova Canção Chilena: folclore e política nos discos *Inti-Illimani* e *Canto al programa (1970)*. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DA ANPHLAC, 10., 2012, São Paulo. *Anais*... São Paulo: ANPHLAC, 2012.

SCHWARCZ, Lilia (Org.). *História da vida privada no Brasil*: contrastes da intimidade contemporânea. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v. 4.

SEGRILLO, Angelo. Historiografia da Revolução Russa: antigas e novas abordagens. *Projeto História*, São Paulo, n. 41, dez. 2010.

SERGE, Victor. *O ano I da Revolução Russa*. São Paulo: Ensaio, 1993.

SEVCENKO, Nicolau. *A Revolta da Vacina*: mentes insanas em corpos rebeldes. São Paulo: Brasiliense, 1984.

______. *Orfeu extático na metrópole*: São Paulo, sociedade e cultura nos frementes anos 20. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SHELLEY, Mary. *Frankenstein*. Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Publifolha, 1998.

SHIRER, William L. *Ascensão e queda do Terceiro Reich*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1964. v. 3.

SILVA, Alberto da Costa e. *A África explicada aos meus filhos*. Rio de Janeiro: Agir, 2008.

SOARES, Geraldo Antonio. A guerra que era para ser breve. *Dimensões*, Vitória, v. 33, 2014.

SODRÉ, Nelson Werneck. *Formação histórica do Brasil*. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

SOUZA, Marina de Mello e. *África e Brasil africano*. São Paulo: Ática, 2006.

STARLING, Heloisa. Ditadura militar e populações Indígenas. Arquivo Digital Brasil Doc. Disponível em: <https://www.ufmg.br/brasildoc/temas/5-ditadura-militar-e-populacoes-indigenas/>. Acesso em: 5 fev. 2018.

STECKEL, Richard H.; FLOUD, Roderick (Ed.). *Health and Welfare During Industrialization*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

TELES, Gilberto Mendonça. *Vanguarda europeia e modernismo brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1983.

TOLEDO, Caio Navarro. *O governo Goulart e o golpe de 64*. 12. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

TRAD, Ayana. Setenta anos de CLT. *Revista Desafios do Desenvolvimento*, Brasília, n. 78, 2013.

TRAGTENBERG, Maurício. *A Revolução Russa*. São Paulo: Unesp, 2007.

VELHO, João. O que se vê. *O Menelick*, São Paulo, ano II, n. 14, 11 fev. 1917.

VENEZIANO, Neyde. *Não adianta chorar*: teatro de revista brasileiro... oba! Campinas: Unicamp, 1996.

VIEIRA, Liszt. *Cidadania e globalização*. 8. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

VISENTINI, Paulo Fagundes. *A Primeira Guerra Mundial e o declínio da Europa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014.

WALLIS, Sarah; PALMER, Svetlana. *Éramos jovens na guerra*: cartas e diários de adolescentes que viveram a Segunda Guerra Mundial. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013.

WILLMOTT, H. P. et al. *Segunda Guerra Mundial*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

WIRTH, John D. *A política do desenvolvimento da era Vargas*. Rio de Janeiro: Fundação Getulio Vargas, 1973.

ZAHREDDINE, Danny; TEIXEIRA, Rodrigo Corrêa. A ordem regional no Oriente Médio 15 anos após os atentados de 11 de Setembro. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 23, n. 53, mar. 2015.

ZIRALDO. *20 anos de prontidão*. Rio de Janeiro: Record, 1984.


ISBN 978-85-16-11411-4